

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

VERS L'ABANDON D'UNE PHILOSOPHIE MODERNE DE L'ÉDUCATION
ÉTUDE COMPARATIVE DES CONCEPTIONS ÉDUCATIVES MODERNE ET
CONTEMPORAINE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE AU CÉGEP

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PHILOSOPHIE

PAR
FÉLIX JOLICOEUR

JUIN 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon syndicat, la FNEEQ-CSN, qui m'a octroyé un congé avec salaire pour l'obtention d'un diplôme de maîtrise, sans quoi la réalisation de ce mémoire aurait été chose impossible.

Je tiens également à remercier les étudiants du Québec qui ont su résister aux politiques rétrogrades d'un gouvernement particulièrement démagogique lors de ce désormais historique « Printemps érable ».

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
RÉSUMÉ.....	vi
INTRODUCTION.....	1
a. Mise en contexte	1
c. Projet, objectif et méthodologie.....	4
d. Les limites de l'étude.....	16
PREMIÈRE PARTIE	18
PHILOSOPHIES MODERNE ET CONTEMPORAINE DE L'ÉDUCATION : UN RAPPORT DE CONTINUITÉ OU DE DISCONTINUITÉ ?	18
CHAPITRE I.....	19
MODERNITÉ, MONDE CONTEMPORAIN ET ÉDUCATION : DE NOUVELLES IMPULSIONS	19
1.1 Statut du savoir dans les sociétés contemporaines et modernes	21
1.1.1 Modernité, humanisme et savoir	21
1.1.2 Discrédit du savoir moderne par les réflexions épistémologiques	26
1.1.3 Détraditionnalisation du savoir.....	29
1.1.4 Extériorisation du savoir.....	32
1.1.5 Discrédit de la catégorie de savoir et soumission aux différents pouvoirs	35
1.2. Fonction des institutions scolaires	37
1.2.1 Performativité, moralité et enseignement.....	39
1.2.2 Performativité, économie et enseignement.....	42
1.3 Pédagogie : discredit de la catégorie de savoir et nouvelle approche curriculaire ...	47
1.3.1 Les exigences du « haut ».....	47
1.3.2 ... et celles du « bas »	48
1.3.3 Conséquences de cette nouvelle approche curriculaire	50
1.3.4 Convergence des exigences du « haut » et du « bas »	52

1.4 Modernité ou postmodernité?	55
1.4.1 La théorie de la postmodernité	55
1.4.2 Critiques de la théorie de la postmodernité	57
1.4.3 Une ultime avenue pour le concept de postmodernité.....	60
DEUXIÈME PARTIE.....	62
MODERNITÉ TARDIVE OU POSTMODERNITÉ ? ANALYSE DE CAS : LA PLACE DE LA PHILOSOPHIE DANS LES CÉGEPS QUÉBÉCOIS.....	62
CHAPITRE II.....	63
LE RAPPORT PARENT : NOUVELLES FINALITÉS ÉDUCATIVES ET ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE	63
2.1 Le Québec et le Rapport Parent : transition entre une approche traditionnelle et contemporaine en philosophie de l'éducation	64
2.1.1 Les collèges classiques québécois et l'humanisme chrétien.....	65
2.1.2 Les transformations de la société québécoise et l'inadéquation du modèle classique	68
2.2 Rapport Parent : création des cégeps et enseignement de la philosophie	71
2.2.1 Fonctions des institutions scolaires dans le Rapport Parent	71
2.2.2 Statut du savoir et enseignement collégial de la philosophie : pluralisme, humanisme et polyvalence.....	87
2.2.3 Nouvelles pédagogies, polyvalence et place de la philosophie	100
2.3 Perspectives du Rapport Parent : un rapport moderne ou postmoderne?	105
CHAPITRE III	109
TRANSFORMATION DE LA PHILOSOPHIE COLLEGIALE : VERS UN ABANDON DES IDEAUX MODERNES.....	109
3.1 Précisions méthodologiques	112
3.2 Les grandes orientations normatives des débuts de la philosophie collégiale : 1967- 1977	114
3.2.1 La classification du rapport Charbonneau-Lacharité-Vidricaire (1972).....	115
3.2.2 La classification de Claude Panaccio (1974).....	116
3.3 Les premières critiques adressée à la philosophie collégiale et amorce de la seconde période : 1977-1993.....	119
3.3.1 Une première critique : le recentrement des visées de la formation générale	120

3.3.2 Une deuxième critique : la philosophie et l'embrigadement idéologique	122
3.3.3 La philosophie collégiale : d'un enseignement « normativiste » à un enseignement « objectiviste ».....	123
3.4 De la réforme de 1993 à aujourd'hui : une radicalisation des tendances de la deuxième période.....	128
3.4.1 Le rapport du Conseil des collèges de 1992	129
3.4.2 La réforme Robillard. Approche-programme et approche par compétence : professionnalisation de la philosophie collégiale	132
3.4.3 Avis du CSE 1997 : Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales.....	138
3.4.4 Depuis 1997 : conclusion et petites précisions... ..	148
CONCLUSION.....	151
a. Rappel de la démarche.....	151
b. Et finalement, modernité ou postmodernité?.....	154
c. Repenser la place de la philosophie collégiale : perspectives d'avenir	155
BIBLIOGRAPHIE.....	157

RÉSUMÉ

Cette recherche philosophique, à caractère théorique et socio-historique, porte sur les transformations de la place accordée à la philosophie collégiale au Québec depuis la création des cégeps en 1967. Le but de ce mémoire est d'évaluer l'importance et la nature de ces transformations. Il est apparu, avec l'aide de Marcel Gauchet, Jean-François Lyotard et Michel Freitag, que le monde contemporain de l'éducation tend à se distancer d'une conception moderne, et nous avons montré que ceci n'est pas sans incidence pour l'enseignement collégial de la philosophie. En effet, les changements concernant le statut du savoir (a), le rôle des institutions scolaires (b) et des nouvelles pédagogies (c) tendent à rendre la philosophie collégiale de plus en plus incompatible avec les nouvelles exigences éducatives, ce qui a pour effet de la marginaliser et de la soumettre à des impératifs qui lui sont extérieurs, changeant ainsi le *sens* de cet enseignement. Notre premier objectif fut donc de comprendre, de façon théorique, ces « nouvelles exigences » afin d'évaluer si nous nous situons toujours, d'un point de vue éducatif, dans une modernité – fut-elle tardive – ou plutôt dans une postmodernité (chapitre 1). Il est apparu que la résolution de ce débat appelait non seulement une étude théorique, mais également une évaluation de la prégnance, de la force structurante des idéaux modernes dans nos pratiques éducatives concrètes. L'étude attentive de la place accordée à l'enseignement collégial de la philosophie depuis le Rapport Parent (chapitre 2) et les nombreuses réformes qui l'ont suivi (chapitre 3) nous incite à conclure que même si les idéaux modernes sont fortement battus en brèche par les nouvelles impulsions du monde contemporain – et que ceci a passablement transformé la philosophie collégiale – la permanence d'un enseignement obligatoire de la philosophie au cégep nous permet d'affirmer que malgré le fort mouvement qui nous pousse vers l'abandon d'une philosophie moderne de l'éducation, cet abandon n'est pas encore totalement effectué. Le concept de postmodernité s'avère alors superfétatoire pour catégoriser notre philosophie contemporaine de l'éducation.

Mots-clés : Philosophie, Cégep, Collégial, Éducation, Enseignement, Modernité, Postmodernité

INTRODUCTION

Je pose que l'objet essentiel, sinon unique, de la philosophie de l'éducation est celui des fins, celui de savoir pourquoi l'on éduque, vers quoi l'on élève l'enfant.

Olivier Reboul, Les méthodes de la philosophie de l'éducation

a. Mise en contexte

N'en déplaise aux philosophes, l'enseignement de la philosophie dans les cégeps québécois semble ironiquement faire une unanimité de type vertical et « transversal », pour reprendre un terme à la mode chez les pédagogues. Par « en bas », les étudiants, qui pourtant s'illustrent habituellement par une tendance à se soumettre volontiers aux diverses formes de prosélytisme, semblent se mettre d'accord sur un constat : pour eux, les cours de philo sont inintéressants et n'ont pas ou peu de signification dans leur cheminement personnel et professionnel¹. Bref, ils n'ont pas de *sens*. Parallèlement, par « en haut », la situation n'est pas plus reluisante. Remis en question autant par les fonctionnaires et experts du ministère de l'Éducation que par la logique néolibérale, l'enseignement philosophique collégial ne semble plus bénéficier de l'immunité qui lui était traditionnellement accordée au Québec à l'époque des collèges classiques. En effet, de part et d'autre, on s'accorde pour fixer de nouveaux standards à cet enseignement en lui demandant de s'ajuster aux nouvelles réalités sociales, économiques et pédagogiques, obligeant ainsi la philosophie collégiale à modifier à la fois son discours légitimateur, son corpus et ses méthodes d'enseignement.

Depuis la parution du premier tome du Rapport Parent en 1964 et la création subséquente des cégeps en 1967, la place qu'occupe la philosophie dans les curricula d'apprentissages a substantiellement changé : si au départ elle occupait une place centrale dans les programmes collégiaux québécois et si on lui demandait d'être le fer de lance d'un

¹ Quoiqu'il en soit, cette thèse soit contestée, nous pensons qu'une réflexion sur la pertinence des cours de philosophie au collégial doit tenir compte de ce « rejet » des étudiants qui, pour ainsi dire, prend le relais du « rejet » de la philosophie de la part des autorités.

engagement social dans le monde – rejoignant ainsi l'appel de Fernand Dumont (1973) pour qui l'enseignement de la philosophie devait partir d'une critique de la culture - il semblerait que les nombreux reproches qu'on ait adressés à l'enseignement collégial de la philosophie (anarchie des contenus, propagande, amateurisme, etc.) aient eu pour conséquence de radicalement changer la perception que l'on a de ce dernier et de changer ses corpus d'enseignement. De discipline permettant d'ouvrir les horizons en opérant une réflexion synthétique et abstraite sur l'expérience, la philosophie est vite devenue dans le langage officiel un « cours écueil » problématique qu'il s'agit de repenser et d'encadrer afin de favoriser la « réussite scolaire » des étudiants qui s'en désintéressent (Gendron et Provencher, 2003).

Après 45 ans d'expérience de philosophie au cégep, il faudrait savoir mesurer le fossé qui nous sépare des débuts de cette aventure et savoir marquer les différentes transformations de la place que l'on accorde à cet d'enseignement. C'est là l'objet de ce mémoire.

b. État des études actuelles

Mais s'il est bien vrai que quelques études ont déjà vu le jour sur cette question², des insuffisances de différents ordres nous obligent à la repenser. Mentionnons toutefois que ces insuffisances ne tiennent généralement pas à de quelconques défauts internes de ces publications, mais bien souvent aux circonstances qui les entourent ou encore à leur nature propre. En effet, il faut d'abord mentionner la pauvre quantité des études portant spécifiquement sur l'enseignement de la philosophie au collégial. Ensuite, nombre de ces études sont déjà anciennes, et demandent à être mises à jour. Et finalement, la plupart de ces publications ne sont que de brefs articles proposant de simples « états des lieux » de la philosophie au cégep et n'ayant de prétention ni philosophique ni théorique.

Or, c'est justement cette absence de cadre philosophique et théorique qui, croyons-nous, nous empêche de comprendre, de saisir le sens et la direction des transformations de

² Pensons ici à Louis LeVasseur (2003, 2002, 2002, 1999, 1997), Jean-Claude Simard (2010, 1998), Josianne Boulad-Ayoub (2006), Diane Gendron et Martin Provencher (2003), au Rapport Vidricaire-Panaccio-Lacharité (1970), Luc Desautels (2004).

l'enseignement de la philosophie au cégep. Comme nous l'avons dit, peu de temps après la création des cégeps et la mise en place d'un enseignement obligatoire de philosophie dans un vaste programme de formation générale, la philosophie fut rapidement prise à partie et remise en question, autant par les étudiants et par les parents que par les différents « experts » et technocrates œuvrant dans le milieu de l'éducation (Levasseur, 1997; Panaccio, 1972; CSE, 1975, 1995). On s'entend généralement pour expliquer et justifier cette remise en question par des facteurs internes à l'enseignement de la philosophie : on affirme alors que cet enseignement était en proie à une anarchie des contenus, à un amateurisme évident, voire même que cet enseignement servait à un embrigadement des consciences (LeVasseur 1997; Simard, 2010) et que finalement, plus souvent qu'autrement, il ennuyait les étudiants par le manque de dynamisme des professeurs (CEEC, 2001; CSE, 1995). En conséquence, on exigea que les philosophes mettent de « l'ordre dans la maison » (Leroux, 1998), et qu'ils revoient non seulement leurs pratiques individuelles, mais aussi la séquence des cours obligatoires et leur discours légitimateur.

En ce sens, on affirme bien souvent que la réforme de la ministre Robillard de 1993 - celle qui a gravement menacée la philosophie et qui a fait « sauter » un cours obligatoire - a paradoxalement été favorable à l'enseignement de la philosophie en le rendant plus professionnel, plus sensible aux nouvelles exigences éducatives, et donc plus crédible, annonçant de la sorte une période de prospérité pour la philosophie collégiale³. Dans cette optique, et dans la mesure où cet enseignement aurait enfin trouvé sa raison d'être, il n'y aurait plus qu'à faire de vastes études historiques qui relateraient les différents jalons de cette courte histoire de la philosophie dans les cégeps québécois.

Toutefois, nous croyons que la perpétuelle remise en question de la pertinence d'un enseignement obligatoire de philosophie au cégep s'inscrit dans une problématique beaucoup

³ C'est là l'idée défendue par Georges Leroux (2004, 1998) et Josiane Boulad-Ayoub (2006), à savoir que la réforme de 1993 n'a pas eu seulement de mauvais côtés. Cette réforme aurait amorcé un dynamisme certain de la vie philosophique en multipliant les associations, les revues et les activités philosophiques. Mais madame Boulad-Ayoub ne tombe pas dans le jovialisme : elle affirme que cette réforme « a imposée non seulement la réduction de l'enseignement philosophique à trois cours au lieu des quatre originaux, mais aussi a incliné l'orientation globale de la formation vers un utilitarisme à courte vue, et déporté le cours d'éthique et politique du côté d'une simple déontologie » (p.2).

plus large qui dépasse les strictes questions circonstanciées de « déficiences internes » qui seraient propres à cet enseignement. Nous pensons au contraire que cette « crise » de l'enseignement de la philosophie n'est que le reflet d'une crise beaucoup plus vaste qui concerne l'ensemble du système d'éducation, et que, dans la refonte en cours du paradigme éducatif qui prévalait depuis le début de la modernité, il ne nous surprend guère que la philosophie peine à se trouver une légitimité à l'intérieur des institutions scolaires. Nous touchons ici à la nature philosophique et à la vraie problématique de ce mémoire.

Nous pensons que la place accordée à l'enseignement de la philosophie n'est pas une simple question disciplinaire ; c'est une question civilisationnelle, qui concerne la structure de la culture telle qu'on la transmet (Leroux, 2004). Nous ne croyons donc pas que la perpétuelle remise en question de l'enseignement de la philosophie au cégep ne relève que de quelques problèmes qui appartiendraient en propre à l'enseignement de la philosophie. Nous pensons, au contraire, que si la place de la philosophie est continuellement remise en question depuis la création des cégeps, c'est bien parce que cette discipline s'oppose aux nouvelles exigences que la société contemporaine impose au système d'éducation québécois. Or, lorsqu'on fait la somme de ces exigences, et aussi lorsqu'on regarde leur nature, on peut se demander si elles ne finissent pas par radicalement changer le paradigme éducatif humaniste qui était en vigueur depuis le début de la modernité en Occident, et qui faisait de la philosophie *la* discipline architectonique (Humboldt, cité par Lyotard, 1979)?

c. Projet, objectif et méthodologie

Ces considérations nous amènent donc à la nature proprement philosophique de ce mémoire. Une analyse attentive des différentes transformations de la place accordée à l'enseignement de la philosophie au cégep met inévitablement à jour les grands enjeux philosophiques qui sont sous-jacents aux débats plus politiques et concrets. En effet, il est manifeste, en analysant la place de la philosophie au cégep, que le monde de l'éducation est traversé par un conflit de valeurs qui porte sur les finalités de nos institutions scolaires. En somme, ce qui se joue, derrière les différentes conceptions de la fonction que devrait accomplir un enseignement de la philosophie, ce sont finalement nos conceptions générales de l'éducation : pourquoi éduque-t-on? Nous avons donc là un problème profond, de nature philosophique (Reboul, 1989).

De ce point de vue, les enjeux reliés à l'enseignement de la philosophie au cégep, qui se présentaient jusqu'alors dans une perspective résolument sociologique, acquièrent une nouvelle dimension et se voient ainsi « hissés » à la sphère philosophique. On comprend alors que la place que l'on accorde à la philosophie collégiale relève finalement des finalités que l'on entend donner à l'éducation. Or, comme nous le disions, les nombreuses transformations qu'a subies notre système scolaire au cours des dernières années, qui le recentrent sur de nouvelles finalités, incitent plusieurs auteurs à affirmer que nous assistons à une sortie graduelle – mais certaine – d'une conception proprement moderne et humaniste de l'éducation, pour nous engouffrer dans un nouveau paradigme éducatif que nous avons encore du mal à nommer.

En premier lieu, pour comprendre cet « abandon » progressif d'un idéal éducatif moderne et pour comprendre les forces qui, selon nous, pèsent sur un enseignement collégial de la philosophie (et sur l'ensemble des institutions éducatives), nous nous appuyerons sur trois textes déterminants : *L'école à l'école d'elle-même* de Marcel Gauchet, *L'université aujourd'hui : les enjeux du maintien de sa mission institutionnelle d'orientation de la société* de Michel Freitag et *La condition postmoderne* Jean-François Lyotard⁴. Nous chercherons à montrer, dans le chapitre 1, en nous appuyant sur les auteurs susmentionnés, que notre époque se démarque de la modernité sur trois aspects.

Premièrement sur le statut du savoir. En effet, selon Lyotard, ce n'est plus tant la Raison ou une autre valeur à portée idéale qui structure l'architecture des savoirs, mais bien leur capacité à démontrer leur « performativité ». Ainsi notre époque jetterait en discrédit toutes les formes de savoir appartenant à ce qu'il appelle le savoir narratif, reléguant ce type de savoir à une forme archaïque de la pensée primitive, désormais inutile. Selon Lyotard, le savoir perdrait ainsi de sa « valeur d'usage » et deviendrait plutôt une « valeur d'échange ».

Ensuite, nous traiterons avec Michel Freitag du rôle et de la place des institutions scolaires dans la société. Il semblerait en effet que la fonction des institutions scolaires ne soit

⁴ Que le lecteur ne soit pas surpris si nous nous appuyons sur trois auteurs qui sont tous à la jonction, aux frontières de la philosophie et de la sociologie. La nature même de notre mémoire, se situant elle-même à cette jonction, commandait cet appel.

plus tant de permettre aux individus et aux sociétés d'effectuer une véritable *Bildung* afin de les intégrer à la société politique (ou mieux encore : de permettre à la société de s'instituer *en tant que société politique*), mais plutôt de participer à l'augmentation de la puissance nationale dans le grand jeu de la mondialisation en transmettant un savoir technique et utilitaire. Les institutions scolaires se verraient ainsi assujetties aux exigences du marché du travail, elles seraient conditionnées dans leur fond et dans leur forme par une logique économique.

Finalement, nous porterons notre attention sur la teneur des nouvelles conceptions pédagogiques, qui ont pour effet, selon Marcel Gauchet, que l'on évalue maintenant l'importance des savoirs (et qu'on élabore les curriculums d'apprentissages) non pas à partir des nécessités internes aux savoirs disciplinaires eux-mêmes, ou bien encore à partir des nécessités que commande une véritable société politique démocratique, mais bien à partir des notions psycho-économiques d'*intérêt* et de *besoin*. Ceci aurait pour effet de gravement remettre en question la notion d'*autorité*, qui est fondamentale en éducation.

Ces trois « forces » agiraient de façon convergente et feraient pression, non seulement sur la philosophie collégiale, mais sur l'ensemble de notre système d'éducation afin de changer substantiellement la configuration de notre conception éducative depuis la modernité. En un mot, car nous y reviendrons, si la modernité portait l'*émancipation* et le *progrès* comme idéaux, il se pourrait bien que notre époque fasse de l'*efficience* et de l'*efficacité* les nouvelles normes paradigmatiques en vigueur... et on ne voit pas en quoi cela serait de bon augure pour l'enseignement de la philosophie au cégep.

Le problème de la place de l'enseignement collégial de la philosophie serait donc plus profond, plus *ontologique*, qu'un marketing mal ciblé, et ce n'est pas en saupoudrant un peu de compétences transversales par-ci et un peu habiletés cognitives par-là que la philosophie trouvera finalement grâce auprès des autorités, des étudiants et plus généralement de l'opinion publique.

La question que l'on peut se poser, c'est : « Et si la philosophie collégiale se trouvait dans une situation de précarité tout simplement parce que le paradigme éducatif qui l'a vu naître n'était tout simplement en vigueur? » L'école, institution moderne par excellence, est

le lieu où apparaît une double impulsion contradictoire propre à notre société contemporaine. D'une part cette institution « carure » aux principes modernes d'éducation, d'émancipation, de libération, etc.⁵; mais, d'autre part, elle est de plus en plus soumise aux nouveaux impératifs socio-économiques (efficacité, rentabilité, productivité) de sa société d'accueil. Or, ces « impératifs » semblent de moins en moins conciliables avec les « principes » qui sous-tendent traditionnellement l'acte éducatif, laissant ainsi l'école en proie à de graves conflits internes, ce qui la fragilise encore davantage face aux pressions extérieures. C'est ce *modus operandi* des institutions scolaires, que nous expliquerons plus en détail ultérieurement, a pour effet de redéfinir la fonction de l'éducation dans les sociétés contemporaines⁶.

Dans ce cadre, nous comprenons que la philosophie, discipline moderne par excellence, soit menacée dans ses fondements. L'école est l'institution moderne type, et les cégeps sont nés dans un souci moderne de démocratisation. La formation générale collégiale (et plus spécifiquement la philosophie) occupe cette fonction moderne, humaniste, démocratique et libérale qui veut qu'une population, pour être politisée, doive être éduquée. Entrant progressivement dans un nouvel âge éducatif, il est normal que ce soit la partie la plus moderne de cette institution qui soit la plus menacée et appelée à changer et à s'adapter aux nouveaux impératifs.

Le milieu de l'éducation a subi de nombreuses transformations au cours des dernières années – et pas seulement dans l'enseignement collégial de la philosophie – et il y a un espace de réflexion qui s'est ouvert en philosophie de l'éducation qui cherche à comprendre et à nommer notre paradigme éducatif actuel. Or, on s'aperçoit qu'il y a un débat, tant en philosophie que dans les différentes sciences humaines, qui porte sur la question de savoir si notre époque est dans un rapport de continuité ou de discontinuité avec les idéaux humanistes

⁵ On peut résumer le projet des modernes comme une volonté de sortir de l'état de minorité (Kant, *Qu'est-ce que les Lumières ?*).

⁶ Soyons clair : nous affirmons qu'il est impossible de comprendre l'école contemporaine à partir seulement de ses principes modernes, mais il est tout aussi impossible de la comprendre à partir seulement des pressions socio-économiques qui sont exercées sur elle (et qu'elle a fini par intégrer comme norme structurante). C'est à la jonction dialectique de ces deux forces que nous pourrions comprendre le lieu contemporain de l'école. En d'autres mots, comment réagissent (ou s'ajustent) les idéaux modernes face aux pressions du milieu, et comment réagissent (ou s'ajustent) les pressions du milieu face aux idéaux modernes. C'est ce mouvement qu'il nous faudra comprendre si nous voulons saisir les enjeux qui concernent l'enseignement de la philosophie au collégial.

de la modernité ou si, autrement dit, on est encore moderne dans notre rapport à l'éducation ou si on est complètement passé à un autre paradigme, nous obligeant de la sorte à forger un nouveau concept pour parler de notre époque. D'un point de vue éducatif, se situerait-on encore dans une modernité, fut-elle tardive comme le dit Marcel Gauchet, ou se situerait-on plutôt dans une postmodernité comme l'affirment Michel Freitag et Jean-François Lyotard, dans la mesure où ce seraient de nouveaux critères, différents de ceux de la modernité, qui seraient invoqués pour justifier une forme d'éducation plutôt qu'une autre?

Ce débat, qui ressort de l'analyse du chapitre 1 est de toute première importance pour comprendre le « lieu » actuel de la philosophie collégiale. En effet, si nous pouvons établir que nous nous situons dans une postmodernité d'un point de vue éducatif, cela nous aidera à mieux diagnostiquer la situation actuelle de la philosophie collégiale.

Nous pensons que la résolution du débat modernité/postmodernité appelle en premier une investigation philosophique, c'est-à-dire une clarification conceptuelle portant sur les grandes finalités dévolues à l'éducation. Pour savoir si nous sommes sortis d'un paradigme moderne, il faudra bien savoir quelles sont les grandes caractéristiques du paradigme éducatif moderne et humaniste, et quelles sont les grandes caractéristiques de notre conception contemporaine de l'éducation. En comparant ainsi une conception philosophique à l'autre, nous serons bien outillés pour savoir si, à travers notre conception de l'enseignement de la philosophie, nous serions finalement « sortis » des idéaux humanistes de la modernité pour entrer dans une postmodernité.

Finalement, la question à laquelle nous devons répondre dans ce mémoire est : « Est-ce que les transformations de la place accordée à l'enseignement collégial de la philosophie tend à accréditer la thèse de Freitag et de Lyotard d'une sortie de la modernité et d'une entrée dans une postmodernité? »

Suite à cette analyse strictement théorique, sera-t-on en mesure d'affirmer qu'on est, dans notre rapport à l'éducation, moderne ou postmoderne? Devra-t-on donner raison à Marcel Gauchet, ou plutôt à Lyotard et Freitag? Nous croyons que l'analyse conceptuelle seule ne permettra pas de répondre à la question. En effet, il tombe rapidement sous le sens que notre époque entretient un rapport complexe de continuité/discontinuité avec les idéaux modernes

et humanistes de l'éducation, et que la thèse des penseurs de la postmodernité - à savoir que notre époque est plutôt dans un rapport de discontinuité que de continuité - n'est pas simple à évaluer, et qu'elle appelle justement une *évaluation* (quantitative, pourrions-nous dire). Pour répondre à cette question, il faudra donc faire une analyse plus précise : au-delà des analyses générales et idéaltypiques, il faudra savoir évaluer la prégnance, la force structurante, l'efficiencia des idéaux modernes dans la société actuelle. Ainsi, pour répondre philosophiquement à cette question philosophique - « Serait-on sorti d'une modernité éducative pour entrer dans une postmodernité? » - un détour par une analyse socio-philosophique paraît inévitable.

Il nous est donc apparu qu'il fallait non seulement regarder à quel point les idéaux modernes sont encore invoqués ou non dans le milieu de l'éducation québécois, mais voir à quel point ils sont structurants et orientent encore ou non les institutions scolaires.

Notre intuition fut donc celle-ci : nous postulons que la philosophie est, d'un point de vue éducatif, la discipline moderne par excellence. De fait, la philosophie, depuis la modernité, a toujours occupé une place de choix dans les curricula d'apprentissages, même dans les collèges classiques québécois, pourtant fortement religieux. D'ailleurs, cette place de la philosophie fut confirmée de nouveau en 1967 lorsque le Gouvernement du Québec - se réclamant justement d'une modernité et pour créer un tout nouveau ordre d'enseignement (les cégeps) - rendit la philosophie obligatoire pour tous les étudiants désirant poursuivre leurs études postsecondaires. Il nous est donc apparu que si on se livrait à une étude empirique de la place accordée à l'enseignement de la philosophie au cégep, on aurait un bon barème des grandes finalités dévolues aux institutions scolaires : parce que la philosophie est une discipline avec une grande charge normative et n'est pas vraiment « utile » dans une formation étroitement professionnelle, la façon dont on envisage cet enseignement, et l'analyse de la place et de la fonction que l'on veut bien lui accorder semblent de bons indicateurs de notre conception de l'éducation et des finalités qu'on entend lui attribuer. En somme, nous postulons que nous pourrions comprendre mieux et plus précisément quelles sont les véritables (concrètes, agissantes) finalités que l'on veut atteindre à travers notre système d'éducation en étudiant comment on traite l'enseignement de la philosophie au cégep, et en regardant les raisons et les arguments que l'on invoque pour justifier les

transformations que l'on exige de cet enseignement. Nous aurons ainsi une meilleure idée de l'opérativité réelle des concepts évoqués dans la première partie.

Clairement, si nous voulons savoir si nous avons ou non abandonné les idéaux humanistes de la modernité, il faut savoir à quel point la conception moderne et humaniste « opère » encore; et « opère » non seulement dans notre conception « officielle » de l'éducation (dans notre référence idéalisée, dirait Freitag), mais aussi concrètement, dans la forme empirique et réelle de notre système scolaire. Ce n'est que suite à cette deuxième analyse que nous pourrons finalement répondre adéquatement à la question de recherche.

C'est ainsi qu'on va pouvoir faire d'une pierre deux coups : d'une part, nous pourrons contribuer au débat en philosophie de l'éducation portant sur la modernité/postmodernité (et espérer une résolution nouvellement éclairée du problème); et d'autre part, nous offrons un cadre théorique qui nous permet de comprendre le « sens », la direction, des transformations particulières à l'œuvre dans le milieu de l'éducation et voir ainsi et leur finalité profonde. Une analyse vient ainsi appuyer l'autre : avec l'analyse sociologique, on va donner de la substance au débat philosophique (et aider de la sorte à la résolution du problème de nature philosophique), et avec l'analyse philosophique, nous offrons à la sociologie et aux sciences de l'éducation une cadre théorique permettant de comprendre le sens profond des différentes transformations à l'œuvre dans le milieu scolaire. Donc, « vouloir comprendre à travers les textes officiels les transformations de la place accordée à l'enseignement de la philosophie au cégep » revient également à « vouloir comprendre, à travers ce prisme particulier, les grandes finalités attribuées à l'éducation en général » ou, dit autrement, ses grandes orientations normatives, philosophiques.

Nous pensons donc, par les trois catégories invoquées plus tôt – statut du savoir, pédagogie et rôle des institutions scolaires – tenir un cadre conceptuel qui nous permettra d'expliquer ensuite la situation précaire de la philosophie au cégep et le sens et la signification des changements de ses corpus d'enseignement. Car s'il y a une différence notable entre l'époque contemporaine et la modernité d'un point de vue éducatif, il faudra non seulement savoir marquer idéaltypiquement cette différence - ce sera l'objet du premier chapitre de ce mémoire - mais il faudra aussi savoir situer la « rupture », dans le temps et

dans l'espace. Dans cette optique, une analyse des paradigmes éducatifs dans la place de l'enseignement de la philosophie au cégep appelle, dans un deuxième temps, un autre type d'analyse, autant à caractère sociologique et empirique que proprement philosophique.

En effet, il faut savoir apprécier la spécificité québécoise d'un enseignement obligatoire de la philosophie au cégep qui, aujourd'hui, revêt la forme d'un véritable paradoxe. Un paradoxe parce que l'existence même d'un tel type d'enseignement semble suggérer que nous sommes toujours dans une certaine modernité (du moins dans la continuité de ses idéaux), et en même temps, les attaques incessantes dont cet enseignement est victime semblent au contraire suggérer que les idéaux modernes d'Émancipation et de Raison sont bel et bien en train de sortir de nos établissements d'éducation postsecondaire, au profit d'un recentrement sur les besoins du marché (ou sur les besoins des jeunes... ce qui revient un peu au même), nous plongeant ainsi dans un paradigme que Freitag et Lyotard (à l'encontre de Gauchet) qualifient de « postmoderne ». Ainsi, sur la base de quelques textes officiels qui parsèment l'histoire de la philosophie collégiale, nous en viendrons à montrer, dans la deuxième partie de ce mémoire, que l'enseignement de la philosophie au cégep est un vestige d'une conception proprement moderne de l'éducation qui est fortement « attaquée », battue en brèche, par de nouveaux impératifs de la société contemporaine, qui concernent le statut du savoir, l'essor des nouvelles pédagogies et le rôle des institutions scolaires, et qui *tendent* à nous sortir progressivement du paradigme éducatif moderne. Nous pensons pouvoir affirmer avoir identifié en cela la raison profonde qui plonge l'enseignement de la philosophie au cégep dans une continuelle précarité, par-delà ses déficiences internes.

Mais à quel moment et comment se serait effectué cet « éloignement » québécois avec les idéaux de la modernité, retournant en quelque sorte le système d'éducation (et la société globale) *contre* la philosophie⁷? Et surtout, est-ce que cet éloignement est assez marqué pour que l'on puisse parler de notre époque comme d'une postmodernité? Telles seront les questions qui occuperont les chapitres 2 et 3 de ce mémoire. En ce sens, il apparaît inévitable

⁷ Nous ne pouvons pas nier qu'il y a actuellement un engouement pour tout ce qui relève de l'éthique appliquée, mais nous ne croyons pas que cela soit nécessairement une bonne chose pour la philosophie. Nous en discuterons plus loin.

d'étudier premièrement (chapitre 2) le texte fondateur du système scolaire québécois contemporain, celui même qui a « inventé » les cégeps et a rendu obligatoire un enseignement de la philosophie à cet ordre d'enseignement, le Rapport Parent. Cette analyse de discours nous permettra d'appliquer les grands découpages conceptuels de la première partie du mémoire pour enfin étudier la réalité dans sa complexité.

Bien que certains font de ce rapport l'entrée du Québec dans un âge postmoderne (Gagné, 2002; Lenoir, 2005), il apparaîtra alors que le Rapport Parent se situe à mi-chemin entre deux figures idéaltypiques, ces deux paradigmes éducatifs, tentant, dans un jeu d'équilibre fascinant, de faire une jonction entre les idéaux modernes et les nouveaux impératifs de la société contemporaine. C'est ce caractère ambivalent du Rapport Parent qui le rend si insaisissable, et qui fait que les uns et les autres s'en réclament dans leurs projets - pourtant antagonistes - de réformes.

Nous verrons donc dans le chapitre 2 que l'enseignement collégial de la philosophie naît dans une sorte de double impulsion, qui apparaîtra par la suite non pas complémentaire, mais contradictoire : par cet enseignement on veut préserver les idéaux modernes, mais on veut à la fois recentrer le système d'éducation sur les exigences du monde contemporain en développant des programmes de formation de plus en plus adaptés aux nouvelles réalités du marché du travail.

Par contre, au fil du temps, ce recentrement sur le monde, déjà présent dans le Rapport Parent finira par imposer ses exigences beaucoup plus fortement que ne le feront les figures idéales de la modernité. L'histoire de la philosophie collégiale serait ainsi fortement marquée, tout au long de son histoire, par ce balancement du système d'éducation québécois entre un pôle et l'autre. Le nouveau rôle des institutions scolaires (a), la nouvelle configuration du statut du savoir (b) et les nouvelles pédagogies (c) instaurés par le Rapport Parent tendraient à rendre *progressivement* la philosophie incompatible avec les nouvelles réalités éducatives et tendrait ainsi à l'évacuer graduellement des curricula d'apprentissages et à changer ses corpus d'enseignement.

Ainsi, sous la pression de multiples réformes, nous verrons dans le troisième et dernier chapitre - avec l'aide de LeVasseur (2002, 2000, 1999, 1997), Simard (2010, 1998), Gendron

et Provencher (2003) - que la formation générale, et plus précisément l'enseignement de la philosophie au collégial, a connu de profonds bouleversements depuis la création des cégeps, et semble ainsi s'être tranquillement converti aux nouveaux impératifs énoncés par le ministère de l'Éducation.

On peut en effet penser que la réforme de l'enseignement collégial de 1993 (Robillard) – celle-là même qui a enlevé un cours obligatoire de philosophie - s'est faite pour des raisons économiques, et que maintenant, les institutions scolaires postsecondaires « doivent contribuer à l'augmentation de la puissance nationale et de la productivité économique⁸ ». Dans ce cadre, la formation générale collégiale, envers laquelle on commence à être méfiant, doit désormais s'inscrire davantage dans un cursus de formation spécialisée dont l'objectif premier est l'insertion professionnelle de l'étudiant⁹.

Les corpus d'enseignement de la philosophie au collégial n'auraient pas échappé à cette tendance à valoriser le développement de l'économie. D'un rapport de type « normativiste », c'est-à-dire d'un engagement philosophique, moral et critique dans la tradition, *en vue* d'une analyse du monde contemporain, on serait passé à un type d'enseignement plutôt « objectiviste », dans lequel on demande à l'enseignant et à l'étudiant de se mettre à distance des savoirs enseignés et à distance d'une philosophie en tant qu'instance critique du social, mettant ainsi plutôt l'accent sur le développement de compétences transversales, c'est-à-dire pouvant être utilisées *ailleurs* qu'en philosophie, et sur « l'adaptabilité aux nouveaux besoins du capitalisme¹⁰ ». En viendra-t-on un jour à justifier l'enseignement de la philosophie par sa capacité à développer les habiletés discursives permettant de passer de *bonnes entrevues* ?

Nous verrons que le discours officiel défend l'idée d'une refonte des curricula par la nécessité de rendre la formation « plus signifiante » aux « besoins » des étudiants¹¹, en accord

⁸ LeVasseur, 1999.

⁹ On peut penser que la Rapport Nadeau de 1975 marque le début d'une « approche par programme ». LeVasseur (1997).

¹⁰ Thèse un peu forte de Louis LeVasseur (1997) avec laquelle nous ne sommes pas tout à fait en accord et qu'il faudrait nuancer. Nous le ferons dans le chapitre 3.

¹¹ Gendron et Provencher 2003.

avec les nouveaux dogmes pédagogiques (Gendron-Provencher, 2003 ; Gauchet 2008, 2002), mais on ne peut s'empêcher de voir là davantage une souscription à l'idéologie productiviste plutôt qu'une attendrissante attention portée au bonheur de l'étudiant¹². En effet, il est plutôt pratique que le supposé rejet des étudiants rejoigne celui des autorités pour exiger les mêmes transformations à la philosophie collégiale.

Mais nous pourrions aussi nous rendre compte que l'enseignement de la philosophie se fait instrumentaliser à un autre niveau, qui apparaît moins problématique *a priori*, mais qui relève de la même logique d'assujettissement. D'un côté on demande à la philosophie de montrer en quoi elle participe à l'effort de guerre économique en centrant ses apprentissages sur des habiletés utiles, d'un autre côté on lui demande d'inculquer les valeurs démocratiques dans un contexte de dissolution des rapports sociaux et d'absence de valeurs communes, phénomènes attribuables au nouveau contexte de pluralisme¹³ de la société québécoise. On serait en droit de se demander si la philosophie devient un cours d'endoctrinement aux valeurs démocratiques, noble but en vérité, mais ce qui demeure toutefois de l'endoctrinement.

Ainsi, l'analyse présentée dans le chapitre 1 prendra enfin tout son sens, car nous serons à même de constater que les trois forces présentées dans le chapitre 1 convergent pour exiger un renouvellement de la philosophie collégiale. Premièrement, on pourra se rendre compte que la philosophie collégiale, en tant que savoir narratif de type spéculatif ou émancipatoire (Lyotard, 1979), est évincée et recentre ses apprentissages sur des aspects plus fonctionnels, plus « mesurables », comme la cohésion sociale, la participation politique, l'ouverture citoyenne, la tolérance, etc. La philosophie aura dorénavant comme tâche de montrer sa « performativité » en tant qu'éducateur social. Deuxièmement, nous pourrions également constater la nouvelle exigence de performativité économique imposée à la philosophie

¹² En effet, on invoque souvent l'intérêt des étudiants pour justifier la refonte des curricula, mais ceci se fait toujours à partir de la prémisse qu'un étudiant intéressé « passe » plus ses cours, et qu'on obtient ainsi de meilleurs taux de diplomation et donc une meilleure « performance » des institutions ; et que finalement on obtient une meilleure « réponse » aux exigences du marché du travail et donc une économie plus en santé.

¹³ Mais ce n'est plus seulement le pluralisme des valeurs dont parlaient Fernand Dumont et le Rapport Parent : il s'agit là d'un pluralisme culturel, qui vient redoubler en quelque sorte le pluralisme des valeurs.

collégiale : celle-ci devra dorénavant montrer qu'elle est en adéquation avec la fonction de formation professionnelle des institutions scolaires (Freitag, 2002, 1995 ; Gagné, 2002). Et finalement, nous pourrions voir que l'on invoque de plus en plus l'intérêt des étudiants afin de justifier des transformations exigées à la philosophie collégiale (Gauchet, 2002).

Toutefois, nous verrons aussi en conclusion que l'existence même d'un enseignement obligatoire de la philosophie au cégep, quoi que précaire pour toutes les raisons que nous venons de nommer (et pour d'autres que nous nommerons plus tard), se pose comme un paradoxe qui démontre qu'il conviendra de relativiser les thèses dramatiques de Lyotard et Freitag sur l'avènement d'une philosophie de l'éducation postmoderne. Bien sûr cet enseignement est menacé de toutes parts par les nouvelles exigences du monde contemporain (nouveau statut des savoirs, nouvelles pédagogies et nouveau rôle des institutions), semblant ainsi valider les thèses catastrophistes des deux auteurs susmentionnés. Par contre, la permanence d'un tel enseignement vient également démontrer un souci de certains acteurs québécois du milieu de l'éducation de préserver, somme toute, une certaine finalité politique, humaniste et proprement moderne aux cégeps québécois, et par extension à l'ensemble du système d'éducation. En somme, l'instrumentalisation du système d'éducation annoncée en grande pompe est un processus en cours qu'on ne peut pas nier –et qui semble s'accélérer – mais qui n'est pas encore totalement bouclé sur lui-même.

Ainsi, suite à cette analyse de cas, nous en serons finalement amenés à nous positionner clairement sur a) le débat modernité/postmodernité qui entoure la dénomination de notre paradigme éducatif; et b) sur le lieu actuel de la philosophie collégiale. Il apparaîtra alors, à travers l'étude concrète des transformations de l'enseignement de la philosophie au cégep, que même si les idéaux modernes sont en quelque sorte en train de se replier, voire se renverser sur eux-mêmes sous l'impulsion des nouveaux « impératifs » contemporains imposés aux institutions scolaires (Gauchet, 2002), ces idéaux sont toutefois encore suffisamment structurants dans le milieu éducatif, même dans leur forme inversée¹⁴, pour que

¹⁴ Exemple d'inversion : le processus d'individuation qui, au lieu de favoriser l'émancipation politique des citoyens (Kant), tend à aliéner dangereusement une bonne partie de la population en la faisant se replier dans l'intimité de sa vie privée (Tocqueville, Taylor, Gauchet) .

l'on parle de notre époque comme d'une « modernité tardive » plutôt que d'une postmodernité.

C'est, à notre avis, ce que démontre la permanence, quoi que précaire, d'un enseignement collégiale de la philosophie.

d. Les limites de l'étude

Une première précision s'impose. Notre analyse des textes portant sur l'enseignement collégial de la philosophie s'arrêtera en effet en 1997, avec un avis du Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) intitulé *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*. Nous arrêtons notre analyse à cette période pour deux raisons. Premièrement, à partir de 1997, les textes officiels portant sur la formation générale et sur la philosophie collégiale se font plutôt rares. Deuxièmement, il n'y a pas eu, depuis cette date et le « Renouveau Pédagogique », de changements structuraux et normatifs profonds qui ont affecté significativement la philosophie collégiale. Cette deuxième raison expliquant en partie la première... Ainsi, on peut postuler, sans trop se tromper, que le « lieu » de la philosophie collégiale n'a pas substantiellement changé depuis 1997, car le paradigme éducatif est demeuré globalement le même.

Une deuxième précision. On pourrait regretter que l'étude du contenu des cours de philosophie collégiale ne soit pas plus poussée. Il est en effet regrettable qu'aucune étude sérieuse des plans de cours en philosophie n'ait été entreprise depuis l'étude de Louis Levasseur en 1997.

Par contre, nous n'avions pas la prétention ici de renouveler ou d'actualiser les études empiriques qui portent sur l'enseignement de la philosophie au cégep et sur ses corpus d'enseignement - ce serait là une tâche colossale qui pourra être entreprise par d'autres; nous n'avions pas non plus la prétention de renouveler les études théoriques déjà existantes sur les changements de paradigmes éducatifs depuis la modernité; et finalement, nous n'avions pas la prétention d'être des spécialistes de la philosophie de l'éducation. Notre tâche fut beaucoup plus modeste. Il s'agissait de mettre en lien les études philosophiques et théoriques portant sur les paradigmes éducatifs, mais ne portant pas spécialement de l'enseignement de

la philosophie, avec les études davantage empiriques portant spécifiquement sur les transformations de l'enseignement de la philosophie, dans le but que les premières donnent un sens aux secondes. Ce mémoire se veut une sorte de relais entre les unes et les autres. Voilà notre humble contribution au domaine de la connaissance.

Pour le dire plus clairement, l'apport de ce mémoire au monde de la connaissance ne se situe pas dans une nouvelle et profonde interprétation de l'*Émile* de Jean-Jacques Rousseau par exemple, non plus dans une collecte et une interprétation de données empiriques sur l'enseignement collégial de la philosophie : son apport se situe plutôt dans la nouvelle configuration qu'il entend proposer pour expliquer et comprendre les transformations de l'enseignement de la philosophie au cégep, par-delà les raisons généralement invoquées de déficiences internes. À ce titre, comme il ne s'agit pas ici d'un travail interprétatif d'exégèse de texte mais d'un travail de mise en relation, que le lecteur nous pardonne notre mise à distance des textes modernes sur l'éducation, qu'il nous pardonne d'en rester à des sources de second niveau au lieu d'aller directement aux sources premières. Qu'il nous pardonne enfin de comprendre la modernité à travers les regards d'auteurs contemporains qui, bien souvent, versent dans la dramatisation et la nostalgie... mais nous permettant ainsi de saisir par contraste la spécificité de notre époque.

Finalement, nous devons bien nous justifier de présenter au département de philosophie un mémoire qui comporte un biais quelque peu sociologisant. Bien que pour certains ce biais pourrait sembler atténuer un peu la portée de l'analyse philosophique, nous croyons au contraire qu'il possède le mérite de *situer* les concepts dans le réel, et ainsi montrer non seulement les conditions d'émergence de ces concepts, mais aussi leur puissance effective de transformation du réel. En somme, c'est tout comme si nous répondions – autant dans la méthode que dans le contenu – aux injonctions de Marx et Habermas, pour qui on ne peut plus faire de la philosophie sans effectuer un détour, une médiation, par les sciences particulières, et réciproquement.

PREMIÈRE PARTIE

PHILOSOPHIES MODERNE ET CONTEMPORAINE DE L'ÉDUCATION : UN RAPPORT DE CONTINUITÉ OU DE DISCONTINUITÉ ?

CHAPITRE I

MODERNITÉ, MONDE CONTEMPORAIN ET ÉDUCATION : DE NOUVELLES IMPULSIONS

Depuis la modernité, notre rapport au savoir – sa nature, son statut, sa fonction – s'est passablement transformé, et cette transformation a eu une incidence marquée sur l'enseignement de la philosophie au cégep.

Pour le dire rapidement, les savoirs de type narratif, donc un large pan du corpus classique des textes philosophiques, auraient été discrédités et délégitimés par les avancées des sciences et des technosciences, opérant ainsi un mouvement de détraditionnalisation. Les figures du passé seraient alors devenues des formes mortes qui n'opèrent plus dans la compréhension que nous avons de nous-mêmes. Le savoir, qui d'un point de vue moderne avait une forte « valeur d'usage » pour les particuliers (qui était « à soi » dira Marcel Gauchet, 2002), devient quelque chose d'« extérieur à soi » qui tend à n'avoir plus qu'une « valeur d'échange » dans nos sociétés postindustrielles (Lyotard; 1979).

En conséquence, on évalue maintenant la pertinence *des* savoirs (et non plus *du* savoir) non plus tant dans leur apport à la formation de la personne (*Bildung*) ou au progrès de la Raison (*Aufklärung*), mais principalement par leur opérativité et par leur performativité pour les pouvoirs : performance civile pour inculquer des attitudes souhaitables dans le cadre d'une démocratie pluraliste et maintenir ainsi une cohésion interne, et performance économique dans le grand jeu de la mondialisation capitaliste.

Nous tâcherons de démontrer que le concept de « savoir », pourtant traditionnel en philosophie de l'éducation, se retrouve ainsi progressivement vidé de sa substance afin de

laisser la place à celui de « compétence », de nature éminemment économique et importé de façon cavalière en philosophie de l'éducation (Baillargeon, 2006).

Nous pouvons penser que ce discrédit de la notion moderne de savoir a entraîné une soumission des institutions scolaires aux impératifs de l'économie de marché et a ouvert la porte à de nouvelles approches pédagogiques qui entendent dorénavant construire les curricula d'apprentissages autour des notions pseudo-économiques d'intérêt et de besoin des *apprenants*. Les nouvelles approches pédagogiques serviraient ainsi à cautionner les volontés de réforme des pouvoirs en faisant reposer les réformes curriculaires sur les « choix » des étudiants qui rejoignent miraculeusement ceux des autorités dans leur volonté de réduire l'acte éducatif à une formation étroitement professionnelle (Gendron-Provencher, 2002; Gauchet, 2008, 2002).

Comme nous le verrons dans les chapitres 2 et 3 de ce mémoire, ceci aurait une incidence marquée sur l'enseignement collégial de la philosophie qui, parce que progressivement rejetée par les étudiants et les autorités, aurait tendance à rejeter les aspects proprement modernes et humanistes de ses corpus d'enseignement et de ses discours justificateurs, pour se recentrer progressivement sur ses qualités « performatives » : développer des attitudes démocratiques et développer des compétences génériques (transversales) professionnellement utiles.

Mais avant de plonger dans l'analyse qui tentera d'évaluer à quel point nous nous sommes éloignés d'une philosophie moderne de l'éducation, il convient de présenter brièvement ce qu'on entend par « philosophie moderne de l'éducation ». Nous tâcherons ensuite de présenter les trois grandes forces structurantes qui tendent à nous sortir progressivement de cette conception. Finalement, nous tenterons d'évaluer si cette distance qui nous sépare d'une conception moderne de l'éducation est suffisante pour affirmer, comme le font Jean-François Lyotard et Michel Freitag, que nous nous situons maintenant dans un âge postmoderne. Il apparaîtra qu'avant de se positionner sur la question, nous devons effectuer une clarification conceptuelle des enjeux qui relèvent du débat de la dénomination de notre époque historique.

1.1 Statut du savoir dans les sociétés contemporaines et modernes

1.1.1 Modernité, humanisme et savoir

Le concept de « modernité » est un concept plurivoque, mais en tant que concept philosophique, nous dirons que la modernité, c'est le projet d'imposer la raison comme norme transcendante à la société (Kant, 1784). Les auteurs ne s'entendent généralement pas pour dater le début de la modernité. Certains la font commencer aux alentours des années 1100 (Illich) alors que d'autres la font commencer avec la prise de Constantinople en 1453. En accord avec Marcel Gauchet (2008), Michel Foucault (1961) et Habermas (1985), et en accord avec une interprétation philosophique de ce concept, nous situerons plutôt la modernité au siècle des Lumières, c'est-à-dire au 18^e siècle. C'est en effet à cette période qu'on peut remarquer une relative unité des analyses philosophiques, et une force socialement structurantes des principes philosophiques qui émanent de ces analyses.

Comme le relevait judicieusement Michel Foucault (1984), la formule kantienne *Sapere aude* résume à elle seule le projet moderne d'émancipation des modernes. Oser savoir, avoir le courage de ses propres convictions, avoir le courage de se servir de son entendement, « telle est la devise des Lumières » (Kant, 1784). En effet, la philosophie des Lumières se propose d'émanciper l'individu de ce qui le maintient dans un état de minorité et de conduire l'humanité toute entière vers un « lieu » où la rationalité gouvernera le monde et échappera aux affres des autorités illégitimes. Didier Moreau (2010) dira qu'à la modernité « la temporalité de l'attente eschatologique se sécularise alors en une historicité dans laquelle l'humanité construit son présent par son activité propre et peut en prévoir son avenir comme conséquence de son action » (181).

L'avenir devient ainsi une promesse de salut, mais uniquement parce que l'humanité se conçoit comme un projet de progrès, lui-même possible par une rationalité développée par l'éducation. Si auparavant les autorités civiles et religieuses enfermaient les individus dans un certain état de minorité en encourageant une certaine espérance à entretenir vis-à-vis du *futur*, présenté comme une fatalité, les Lumières proposent au contraire un projet d'*avenir* pour l'humanité : celui d'assumer la responsabilité du monde (Moreau, 2010).

C'est en ce sens qu'on peut également affirmer que la modernité se caractérise non seulement par la préséance de la Raison dans le domaine philosophique, mais aussi dans le domaine social, et que d'un mode de reproduction social fondé sur la tradition, la culture et les symboles, on passera à la modernité, avec les Lumières, à une société dont le mode de reproduction sera institutionnel et politique (Freitag, 1995, 1998, 2002), dans le but que la société gouverne elle-même son destin. En effet, l'individu reconnaîtra graduellement sa puissance d'agir et reconnaîtra l'importance et la nécessité d'organiser, en commun, la vie sociale par les principes de la Raison et en mettant l'humain au centre de tout processus. L'institution qui aura le mandat de rendre apte l'individu à exercer son rôle de citoyen sera l'école :

La réflexivité qui lui incombe désormais d'assumer doit donc médiatiser activement l'ensemble des rapports à autrui, à la nature et à lui-même. En œuvrant explicitement pour que le sujet puisse ainsi habiter le monde, l'éducation ne se donne qu'accessoirement pour tâche la transmission de connaissances portant sur des objets particuliers : elle vise d'abord à permettre au sujet d'objectiver son rapport à un monde qui peut dès lors se présenter comme projet. Il s'agit pour le maître de permettre à l'élève de sortir d'un rapport immédiat, non-réfléchi au monde, pour ainsi l'élever à la connaissance de celui-ci comme produit humain, non simplement donné de toute éternité. Pour rendre possible cette inversion de la flèche du temps (d'un passé à répéter, on passe à la volonté d'ériger l'avenir conformément à un dessein commun, politique), la discipline devient la clé de voûte de tout le dispositif éducatif (Pichette, 1998, 113).

En fait, c'est toute une anthropologie de la démocratie qui voit le jour à la modernité : on veut permettre la création d'un monde commun par la création d'un espace public, accessible à tous, par lequel passera la création des normes par un processus raisonné. Si nous voulons que les gens aient accès pleinement à cet espace, il faut les élever à une « seconde » nature, qui n'est elle-même accessible que par le prisme de l'éducation. Or, il n'est pas encore question tout à fait de démocratisation de l'éducation, mais plutôt de démocratie par l'éducation : « l'enceinte scolaire n'est pas un espace démocratique dans la modernité, il n'en est que l'antichambre » (Pichette, 1998, 115).

La philosophie moderne des Lumières se définit ainsi d'emblée comme une philosophie de l'éducation, pour qui le savoir est à la fois l'instrument et le but de l'émancipation. La question de l'éducation devient alors primordiale : l'individu doit s'éduquer pour que l'humanité elle-même s'éduque, mais l'éducation de l'individu n'est possible que dans une humanité elle-même déjà engagée dans un processus éducatif. L'école moderne est ainsi

basée sur un paradoxe : l'État prend « la charge de la diffusion des Lumières et la formation morale des membres du peuple tout en se réclamant néanmoins de l'autorité du peuple » (Gagné, 1998, 14). Autrement dit, l'État a besoin d'un citoyen pour fonctionner adéquatement, mais il doit former ce citoyen en le hissant à une culture seconde. Ainsi, l'humanité se présente à la modernité « non seulement comme un donné mais possède indéfiniment le caractère ontologique d'un projet, d'une exigence : être humain lorsqu'il est possible de ne l'être pas ou de l'être moins » (Freitag, 1998, 366). Cette situation est donc précaire et doit faire l'objet d'une attention toute particulière. Et cette attention se matérialise dans l'acte éducatif.

Ainsi, même si le concept d'humanisme se distingue de celui de modernité, il est permis de penser que le projet fondamental de la modernité (du moins la modernité des Lumières), son idée directrice, c'est justement l'humanisme :

La philosophie politique des Temps modernes est une pensée de l'homme dans sa différence ontologique. L'Homme n'est plus pensé comme une créature de Dieu. Ce sont les exigences de la Raison qui sont reconnues comme principe régulateur des mœurs et de l'histoire politique moderne (Goyard-Fabre, 1987, 18).

L'astronomie a peut-être chassé l'homme du centre de l'univers, mais il est demeuré en plein centre du processus politique, il est « le centre de l'univers politique » (Goyard-Fabre, 1987, 525). D'ailleurs, dira Durkheim, les éducateurs de la modernité et « les régents de nos collèges universitaires se donnèrent comme but de faire des humanistes » (Durkheim, 2006, 119).

Apparaît alors à la modernité une nouvelle configuration, un nouveau paradigme, qui postule une alliance entre savoir et politique, faisant de l'éducation la clé de voûte de l'édifice moderne et de la prise en charge de la société par les hommes. Dans ce nouveau paradigme, il y avait premièrement - et c'est un aspect souvent ignoré dans les études philosophiques - une forte valorisation des savoirs techniques qui apparaissaient comme fondamentaux à la réalisation des idéaux humanistes de la modernité¹⁵. En effet, on peut

¹⁵ Plusieurs condamnent le Rapport Parent (RP) en dénonçant son recentrement des formations professionnelles sur les exigences du marché du travail. Qu'il nous soit permis de s'inscrire en faux avec de telles interprétations : lorsqu'on compare avec l'*Encyclopédie* ou encore avec les *Cinq mémoires sur l'instruction*

penser que les philosophes modernes désiraient rendre accessibles ces savoirs afin de permettre une plus grande liberté de choix aux individus. Par exemple, on semble souvent oublier que l'*Encyclopédie* portait aussi le nom de *Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, et qu'elle s'inscrivait dans une démarche proprement libérale de l'éducation et de l'organisation de la société : l'éducation sert à *libérer* les individus de ce qui les tient en situation de servitude ou d'infériorité.

Il est indéniable que dans la pensée moderne l'éducation technique – de métier – devait aussi être accessible au plus grand nombre. Pour preuve supplémentaire, Condorcet (1791), dans ses *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, affirmait que la société devait à ses membres une instruction publique relative aux diverses professions parce que :

[dans] l'état actuel des choses, les hommes se trouvent partagés en professions diverses, dont chacune exige des connaissances particulières. [...] Les progrès de ces professions contribuent au bien-être commun, et il est utile pour l'égalité réelle d'en ouvrir le chemin à ceux que leurs goûts ou leurs facultés y appelleraient. [...] Et ce devoir ne se borne pas à l'instruction relative aux professions qu'on peut regarder comme des espèces de fonctions publiques, il s'étend aussi sur celles que les hommes exercent pour leur utilité propre, sans songer à l'influence qu'elles peuvent avoir sur la prospérité générale¹⁶.

Il était donc important de divulguer les savoirs relatifs aux métiers afin d'ouvrir la société civile aux intérêts et aux aptitudes de chacun. Telle était, du moins dans l'esprit de Condorcet (mais nous pensons qu'il est en cela un fidèle représentant de la philosophie des Lumières), la condition nécessaire afin d'atténuer les inégalités et d'établir ainsi une sorte de bonheur commun.

Il y avait en outre une forte valorisation du savoir scientifique fondamental, dans la mesure où une compréhension raisonnée (qui porte sur les fins) et scientifique des lois de la nature devait prendre la place de la religion, afin de résoudre les mystères de l'existence et de l'univers. Or, ce savoir scientifique devait se doubler d'une appréhension synthétique par l'esprit, et il devait servir à « la formation spirituelle et morale de la nation » (Humboldt, cité par Lyotard, 1979, 55). Ainsi, le savoir, d'un point de vue moderne, n'est pas une simple

publique de Condorcet, le Rapport Parent nous paraît plutôt moderne sous cet angle en voulant ouvrir les corps de métiers à tout un chacun. Nous en parlerons davantage dans le chapitre 2.

¹⁶ Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, 1791, point 2 du *Premier mémoire*.

accumulation de connaissances scientifiques disparates : il doit se doubler d'une connaissance synthétique, de type philosophique, qui tente de refaire une unité de sens suite aux découvertes pour les rendre humainement significantes, et pouvoir ainsi orienter l'action.

Il y a donc une adéquation postulée entre ce qui est vrai et ce qui est juste, et toute la question de l'éducation scientifique (la philosophie est alors une science) pour les Lumières peut se résumer à une seule question : « Comment peut-on dériver du devoir-être de l'être? », ou encore comment établir un lien entre « vouloir » et « connaître » (Lyotard, 1979). On cherchait donc, à la modernité, à établir un lien entre ce qui relève de la vérité et ce qui relève du juste, entre la connaissance et la moralité (LeVasseur, 1997). Ce qui établit une grande proximité entre les concepts de modernité et d'humanisme. D'ailleurs, Diderot affirme lui-même que le savoir doit servir à une élévation morale, et que « le but d'une encyclopédie [est] que nos neveux devenant plus instruits, deviennent en même temps plus vertueux et plus heureux; et que nous ne mourrions pas sans avoir bien mérité du genre humain¹⁷ ».

On peut donc affirmer que c'est un discours de type philosophique et normatif qui légitime les avancées de la science moderne, même si aujourd'hui, nous dirions que ce sont là des ordres de discours tout à fait différents : le discours scientifique est pour nous dénotatif et le discours proprement philosophique est normatif et prescriptif. Mais l'unification de ces deux discours est indispensable à la *Bildung* allemande ou encore à l'*Aufklärung* : il s'agit de tout dériver d'un principe originel (science), de tout rapporter à un idéal (éthique et politique), et de réunir ce principe et cet idéal en une seule idée (Lyotard, 1979). Voilà le principe sur lequel reposait la conception moderne du savoir.

D'ailleurs, on peut penser que cette coexistence d'une tension entre le normatif et le descriptif est constitutive de l'ensemble des sociétés, mais que le propre de la société (occidentale) moderne, c'est d'avoir mis en son centre la *reconnaissance* de cette tension. En effet, selon Freitag (1995), on doit comprendre la société moderne à partir du concept d'*émancipation*, qui est un concept qui renvoie tout à la fois à une réalité empirique et factuelle (de quoi on s'émancipe au juste?) qu'à une forme normative et idéalisée (au nom de

¹⁷ <http://www.univ-paris-diderot.fr/diderot/presentation/encyclo.html>

quoi?). Toujours selon Freitag, les modernes faisaient simultanément et constamment référence à ces deux dimensions constitutives de l'expérience humaine. C'est pourquoi la modernité, en faisant référence au concept de progrès, se présentait comme un projet qui se déployait dans l'Histoire : l'Histoire est ce « lieu » où l'être humain peut s'émanciper des formes contraignantes du passé au nom d'un idéal à venir. Ce n'est donc pas par hasard si la modernité est ce moment où se développent les philosophies de l'histoire. Certes, l'autorité de la tradition est rejetée parce qu'elle ne répond pas au critère de la raison, mais néanmoins, comme on situe le sens de l'existence humaine dans une certaine philosophie de l'histoire, il devient important de connaître et comprendre cette histoire, ce passé, cette tradition afin de pouvoir mieux orienter les actions et atteindre l'idéal postulé dans un futur rapproché.

Ainsi, même si l'autorité des traditions est rejetée, jamais la tradition n'aura été aussi présente et aussi importante dans la configuration moderne du savoir et dans son enseignement. Il s'agira pour les modernes de s'appropriier les leçons du passé afin de pouvoir par la suite s'en distancer et comprendre leur logique sous-jacente. Il devient alors important de comprendre l'esprit dans sa progression (connaissance spéculative) ou de comprendre d'où proviennent les formes contraignantes afin de pouvoir s'en dégager (connaissance critique).

1.1.2 Discrédit du savoir moderne par les réflexions épistémologiques

Si on suit Michel Freitag dans son analyse, la question du savoir se pose aujourd'hui de façon différente, et le monde contemporain serait marqué par le rejet progressif de tout type de référence idéalisée, de cette deuxième dimension (outre l'expérience concrète) constitutive du genre humain, de ces discours utopiques, métaphysiques, et ce serait l'avènement de la primauté du factuel, du concret, du pragmatisme - en un mot, comme l'avait dit Marcuse, de l'homme unidimensionnel (Freitag, 1995).

Il est pour le moins révélateur, nous fait remarquer Freitag (1998), que l'on parle maintenant *des* connaissances et non de *la* connaissance. Cette petite nuance est lourde de présupposés :

Plus anciennement, on parlait du développement de *la* connaissance, de la progression *du* savoir, dans la perspective d'un développement cumulatif global sanctionné ou du moins balisé épistémologiquement (Piaget, Popper) et normativement (ceci dans la perspective, énoncée par les Lumières, d'un Progrès général de l'Humanité dirigé réflexivement par la Raison) (Freitag, 1995, 364).

Mais désormais, on rechercherait un effet spécifique à travers les sciences, et leur valeur se mesurerait à leur utilité pratique, ce qui les transformerait en technosciences. En nous appuyant non seulement sur Freitag mais aussi sur Lyotard, nous pouvons penser que cela a été rendu possible parce que « le grand récit a perdu sa crédibilité, quel que soit le mode d'unification qui lui est assigné : récit spéculatif, récit de l'émancipation. » (Lyotard, 1979, p.63).

Ce déclin pourrait être expliqué par l'essor fulgurant des technologies, essor qui a pour conséquence que la question des moyens devienne souvent plus importante que la question des fins, mais pourrait aussi être expliqué par le retour en force de l'idéologie libérale¹⁸ qui valorise la jouissance individuelle des biens et services. Par contre, ces explications, bien que vraies (nous y reviendrons), ne relèvent pas des causes premières. Il faut aussi, selon Lyotard, repérer dans les grands récits du 18^e siècle eux-mêmes les « germes de délégitimation et de nihilisme » qu'ils possèdent en eux. En fait, aussi paradoxal que cela puisse paraître, le processus de demande de légitimation inscrit au cœur même de l'aventure occidentale porte en lui la délégitimation. Plus précisément, « on a là un procès de délégitimation qui a pour moteur l'exigence de légitimation » (65)¹⁹.

Ce renversement de paradigme, cet « abandon » d'un idéal moderne du savoir aurait, selon Lyotard, deux causes principales. Il y aurait une cause externe, technico-économique, sur laquelle nous reviendrons plus loin; mais il y aurait surtout une première cause – profonde, philosophique – de cet « abandon » et que l'on pourrait qualifier d'interne, ou encore d'épistémologique. Cet abandon de l'idéal moderne du savoir serait porté par ce que

¹⁸ Et aussi des expériences totalitaires plutôt décevantes (c'est un euphémisme).

¹⁹ Tout Nietzsche se retrouve ici. On accorde une valeur au discours positiviste, et ce discours, qui affirme que tout discours se doit d'explicitier et de démontrer chacun de ses axiomes, entraîne non seulement la ruine des grands récits – qui sont incapables de satisfaire ces exigences positivistes, et sont seulement capables d'affirmer qu'ils engendrent du sens (herméneutique) – mais aussi sa propre ruine lorsqu'il retourne contre lui-même ces mêmes exigences, car il y a toujours des axiomes.

Lyotard appelle le processus occidental de légitimation et de délégitimation des discours, processus qui nous entraîne progressivement à un rejet de tout métarécit de type narratif issu de la modernité. Selon lui, nous serions entrés dans une « postmodernité » justement parce que nous serions dans un état de la culture où nous développons une « incrédulité à l'égard des métarécits » issus de la modernité (Lyotard, 1979, 7), tels que la dialectique de l'Esprit, l'herméneutique du sens, l'Émancipation, la Justice, etc. De sorte qu'au lieu de conférer du sens à ces grands idéaux, on affirme que le langage est composé de « jeux de langage » et donc qu'en conséquence, de prétendre formuler un seul discours explicatif valable pour tous (discours ayant valeur universelle) n'est plus possible : au contraire, on déconstruit le langage dans ses différents éléments (atomes) constitutants, le livrant ainsi à la déconstruction analytique.

Par cette méthode, on doit se rendre compte, selon Lyotard, que les grands récits (spéculatif ou émancipatoire) de la modernité comportaient en leur sein deux formes de discours que l'on pourrait appeler « narratif » et « scientifique », et que ces deux formes, qui pourtant étaient indissociablement liées à la modernité, ont des caractéristiques complètement différentes et qu'elles se livrent une compétition pour la légitimité, et donc que l'alliance entre ces deux formes de récits, qui prévalait à la modernité, ne va pas de soi. On peut donc remarquer que le discours narratif comporte une pluralité de types d'énoncés (dénotatif, descriptif, prescriptif, évaluatif, etc.) et que c'est cette pluralité qui lui confère sa dimension herméneutique, sa capacité à fonder du sens.

Mais, comme nous le disions, avec le développement du savoir scientifique, on assiste à un recul marqué des savoirs de type narratif, qui ne satisfont pas aux exigences de la science. Car, si le savoir narratif intègre la science, l'inverse n'est pas vrai :

[...] le scientifique s'interroge sur la validité des énoncés narratifs et constate qu'ils ne sont jamais soumis à l'argumentation et la preuve. Il les classe dans une autre mentalité : sauvage, primitive, sous-développée, arriérée, aliénée, faite d'opinions, de coutumes, d'autorité, de préjugés, d'ignorance, d'idéologie (Lyotard, 1979, 48).

Ainsi, de par le développement du discours scientifique, le discours de l'Occident serait commandé par une exigence de légitimation que ne remplirait pas le savoir narratif.

Mais aussi, avec le développement frénétique des sciences et technologies, l'idée d'un sujet maîtrisant l'ensemble du savoir paraît vraiment anachronique. Il n'y a plus possibilité, comme à la modernité, d'un langage universel permettant d'effectuer une synthèse de l'ensemble des secteurs de la connaissance, les scientifiques œuvrant à l'intérieur d'une même discipline ne réussissant même plus à maîtriser les mêmes jeux de langage. Et « dans cette dissémination des jeux de langage, c'est le sujet lui-même qui paraît se dissoudre » (Lyotard, 1979, 66), car il n'y a plus de métalangue universelle, « les tâches de recherche démultipliées sont devenues des tâches parcellaires que nul ne domine » et on assiste à une « taylorisation de la recherche » (67, note 131). Et on peut affirmer sans se tromper que ce mouvement de « taylorisation de la recherche » ne s'est pas estompé depuis 1979 (Lajoie, 2009; Freitag 1995; Gagné 2002).

D'ailleurs, dans un passage particulièrement pertinent dans le cadre de notre recherche, Lyotard affirme que ce discrédit des savoirs narratifs modernes fait en sorte que la philosophie, qui relève en partie du narratif dans son projet moderne et humaniste, se résorbe dans un enseignement de la logique ou de l'histoire des idées. On assiste ainsi à un reclassement universitaire de cette discipline, qui n'est plus capable d'exercer son ancienne fonction de synthèse universelle, à laquelle la vouait Humboldt²⁰.

1.1.3 Détraditionnalisation du savoir

Nous pensons que ce processus de délégitimation des savoirs narratifs, mis en relief par Lyotard, nous permet d'établir des liens avec la pensée de Marcel Gauchet. Dans les termes de Gauchet (2008, 2002), le processus de délégitimation, nommé par Lyotard, entraînerait une perte d'*autorité* des savoirs littéraires, créant de la sorte un phénomène de *détraditionnalisation* et, à sa suite, une *extériorisation* du savoir, c'est-à-dire que le savoir

²⁰ Qu'il nous soit permis ici (même si c'est là l'objet du troisième chapitre) d'ajouter que ce mouvement de reclassement de la philosophie semble être le même au cégep. De discipline appelée à occuper une fonction de synthèse (académique, professionnelle, sociale et personnelle) pour l'étudiant et donner ainsi sens à ses différents apprentissages, la philosophie est vite devenue un cours écueil, problématique, qu'il convenait d'encadrer et de professionnaliser suite à de multiples expériences académiquement douteuses. Ainsi, les analyses empiriques de Louis LeVasseur (2002, 2000, 1999 et 1997) semblent confirmer la thèse de Lyotard, et que l'enseignement collégial de la philosophie suivrait en ce point la même trajectoire que la philosophie universitaire.

n'occuperait plus qu'une fonction utilitaire extrinsèque pour les individus. Nous devons ici nous expliquer.

Par « détraditionnalisation », nous devons comprendre qu'il y a une érosion progressive de l'autorité des modèles du passé, un rejet de la tradition comme « forme sociale effectuante » (Gauchet, 2008, 70), qui fait en sorte que nous sommes une civilisation particulière dans l'histoire pour laquelle le passé ne serait plus vivant, c'est-à-dire que nous ne reconnâtrions plus l'importance du passé dans la constitution du soi, individuel et collectif. En somme, en n'accordant plus d'autorité à la tradition, nous rejeterions la fonction herméneutique du savoir²¹.

Selon Gauchet, ce mouvement de rejet de l'autorité des formes du passé est à l'œuvre depuis au moins la modernité, c'est-à-dire depuis au moins la seconde moitié du 18^e siècle, quand l'autorité de la raison s'est substituée comme fondement des règles à celle de la tradition²² et quand on a commencé à développer une certaine prudence épistémologique vis-à-vis des formes issues de la tradition. Or, la détraditionnalisation prend aujourd'hui une allure insoupçonnée à la modernité, car si au point de vue des principes l'autorité de la tradition est morte depuis au moins la modernité, cette tradition restait de manière sous-jacente une forme sociale effectuante. En fait, depuis la modernité et jusqu'à maintenant, les principes modernes coexistaient avec les formes sociales anciennes : nous vivions dans des sociétés démocratiques, libérales, égalitaires et de raison, du moins en principe, mais des sociétés qui, dans leur forme pratique de tous les jours, étaient des sociétés profondément hiérarchiques, traditionnelles et religieuses. Selon Gauchet, c'est ce mélange hétérogène qui achève de se défaire depuis environ une trentaine d'années. De par le processus de délégitimation décrit par Lyotard, il y aurait une dissolution des formes anciennes au profit

²¹ Fernand Dumont affirmait dans *Le sort de la culture* (1987, 278) : « En refusant leur passé, les Québécois sont devenus orphelins. Ce qui est une fâcheuse manière d'entrer dans l'avenir. »

²² En cela Gauchet se distingue radicalement de Lyotard et Freitag sur la dénomination de notre époque historique : pour Gauchet, il ne saurait être question de « postmodernité » en ce que ce qui se joue actuellement n'est pas tant la conséquence de nouvelles impulsions radicalement antimodernes, mais serait plutôt la conséquence d'un processus qui est en cours *justement* depuis la modernité, et qui est donc résolument moderne, et dans sa forme et dans ses conclusions. Mais comme nous l'avons déjà dit, nous reportons la clarification conceptuelle d'une telle thèse à la conclusion de cette partie.

des principes modernes de raison, d'autonomie et de liberté. Nous mettrions donc en pratique des principes qui ont toujours été là, mais dont nous ne tirions pas toutes les conséquences, et la prudence épistémologique dont nous parlions a vite fait de se transformer en relativisme épistémologique.

La conséquence la plus manifeste et la plus structurante pour le monde de l'éducation et notre rapport au savoir est certainement ce rejet pratique (et non plus seulement théorique) des formes issues de la tradition, et des savoirs littéraires (narratifs). Le passé devient « mort et muet » (Gauchet, 2008, 73), il n'est plus vu comme un détour obligé menant à la compréhension de nous-mêmes. Ainsi, il faut comprendre que la modernité se posait alors dans un rapport au passé à l'allure paradoxale : elle se positionnait à la fois en tant que critique de l'autorité des traditions – cette autorité étant transférée à la raison, seule juge acceptable pour déterminer ce qui est légitime ou pas – et en tant qu'héritière du passé, qu'il convenait donc de connaître afin de se connaître soi-même (Gagné, 2002; Pichette, 2002)²³.

Or, il eut été surprenant que cette critique moderne toute théorique de la tradition (à laquelle on ne reconnaît plus d'autorité) soit sans conséquence sur les pratiques concrètes. En effet, la Raison moderne permettait de critiquer les anciennes normes en tant qu'elles n'ont pas été produites par des procédés libres et démocratiques et qu'elles sont en quelque sorte imposées. Par contre, cette même raison, si elle permet à tout le moins de fournir un ensemble de règles de procédures qui permettront tout au moins de parler d'une certaine justice dans leurs modes de production, elle ne permet pas à elle seule de fournir un contenu concret de ces nouvelles normes dans un espace démocratique. C'est peut-être là la source de ce relativement nouveau phénomène de déliquescence normative que l'on peut observer dans les sociétés occidentales modernes (Gauchet, 2002) : la Raison fonde une entreprise principalement négative en se faisant critique de la tradition, mais, ce faisant, elle épuise lentement mais sûrement les contenus normatifs en les rejetant au nom d'un affranchissement

²³ Cette présence de l'histoire à la modernité est indéniable. Ce n'est pas pour rien que la modernité est le « lieu » du développement de la philosophie de l'histoire.

individuel et collectif par rapport à la tradition (Pichette; 1998)²⁴. En accord avec Adorno et Horkheimer dans *La dialectique de la raison*, on peut affirmer que la Raison s'est progressivement vidée de sa capacité à formuler des buts universaux, et elle devient incapable de dire aux hommes comment vivre, de fournir des idéaux individuels et collectifs permettant d'orienter l'action. Comme le disait Fernand Dumont dans *Le lieu de l'homme* (1968) :

Pour nous, il y a bien longtemps que se sont évanouis les fantômes de nos ancêtres, Nous voulons que la parole commence avec nous. Nous payons ainsi le prix de l'indéfinie liberté. Nous sommes des *individus*, chacun recommençant à tisser à neuf le fil du destin : se croyant libre de survoler en entier l'inextricable fouillis du hasard et de proférer le sens du monde (39).

1.1.4 Extériorisation du savoir

Si on en croit Gauchet (2008), le problème de la détraditionnalisation concerne donc moins la possession des connaissances que leurs significations et leur emploi. À quoi sert de connaître au juste? Car telle est l'immense question philosophique qui se joue derrière ces transformations. Or, cette détraditionnalisation entraînerait une sorte de désaffection, voire de désaffectation²⁵ à l'endroit du savoir, menant ainsi tout droit à une sorte de *désintellectualisation*. Il y aurait en cours un vaste désenchantement des savoirs, qui ne concernerait pas seulement les savoirs littéraires, ou narratifs comme l'avait mentionné Lyotard, mais tout aussi bien les savoirs scientifiques. En effet, les sciences à la modernité avaient promis une alternative positive à la religion en donnant une explication ultime et rationnelle de l'univers et de la place de l'homme à l'aide de la Raison (Gauchet, 2008, 83).

Ainsi, d'un côté les savoirs narratifs (ou littéraires, bref, les savoirs qui confèrent un *sens* aux événements) sont progressivement rejetés parce que perçus comme illégitimes et

²⁴ Nous verrons un peu plus loin comment le Québec contemporain tente de pallier à cette déliquescence normative (qui nous fait rejeter toute forme normative culturelle issue de la tradition) en élaborant des cours qui sont centrés sur l'appropriation d'« attitudes souhaitables » dans une démocratie pluraliste.

²⁵ Sous les allures d'un jeu de mots insignifiant, nous tenons réellement à cette distinction. Car si le premier terme signifie mollement perdre de l'affection, le second parle de quitter un *lieu*, de désertier ce qui serait peut-être le *lieu de l'homme*...

inopérants dans une « économie du savoir » et, d'un autre côté, la science, qui a pourtant présidé au rejet des savoirs narratifs, n'aurait tendance à devenir pertinente que dans la mesure où elle est directement utile, opérationnelle et technique (Freitag, 1995), se transformant de la sorte en technoscience. La science ne ferait plus rêver comme autrefois, et on ne lui demande plus de résoudre les mystères de l'univers et de la vie humaine (Gauchet, 2008)²⁶. Nous développerions en conséquence un rapport purement utilitaire et instrumental à la science et sa dimension théorique et fondamentale serait graduellement et massivement rejetée²⁷.

De par ces multiples transformations de notre rapport au savoir, Gauchet, Freitag et Lyotard se rejoignent dans leurs analyses pour affirmer que nous développons en conséquence une tendance à vouloir acquérir (et transmettre) uniquement les connaissances qui sont conjoncturellement indispensables, et que ce qui était auparavant considéré comme constitutif du « soi », qui était nécessaire à la compréhension de nous-mêmes (*Bildung*), devient quelque chose d'extérieur à soi, un outil que l'on doit apprendre à mobiliser dans des besoins précis. Le savoir devient ainsi un instrument dont l'individu se sert pour parvenir à ses fins. Si l'idéal ancien était de s'appropriier les savoirs pour son compte personnel dans une perspective d'émancipation et de constitution du sujet politique, cet idéal est devenu de laisser les savoirs à l'extérieur de l'individu en lui en fournissant les clés d'accès : c'est le fameux idéal d'« apprendre à apprendre »²⁸. Le savoir nous aide à mieux fonctionner, et non pas à acquérir la maîtrise d'une intelligibilité théorique en vue d'une réflexion synthétique spéculative ou d'une émancipation. Par le fait même, la culture, qui a toujours été vécue

²⁶ C'est peut-être cette « désillusion » scientifique qui expliquerait cette résurgence du religieux dans nos sociétés, et corollairement ce souci d'une éducation civique à la vie religieuse (cours d'ECR).

²⁷ Les subventions du Gouvernement du Canada à la recherche fondamentale ont drastiquement baissées depuis l'adoption controversée du projet de loi C-38 au printemps 2012. D'ailleurs, avec le gouvernement Harper, le Conseil national de recherche a réorienté « ses activités vers la recherche dirigée par l'entreprise et pertinente pour l'industrie » (*Le Devoir*, le 30 mars 2012).

²⁸ Cette conception se retrouve dans le Rapport Parent.

comme *Le lieu de l'homme* (Dumont, 1968), devient quelque chose qui « n'est en aucune manière indispensable à la jonction avec soi »²⁹ (Gauchet, 2008, 82).

On peut penser que les analyses de Lyotard et de Gauchet, au-delà de leurs différences terminologiques, sont conceptuellement très semblables, ou du moins complémentaires. D'ailleurs, les deux auteurs tirent des conclusions similaires de leur analyse.

Pour Lyotard (1979), « on peut dès lors s'attendre à une forte mise en extériorité du savoir par rapport au « sachant » (14) » et que les anciens principes de l'acquisition du savoir, la « tête bien faite » de Montaigne, la *Bildung*, l'*Aufklärung* - la formation de l'esprit, les Lumières, la quête d'autonomie individuelle et collective, l'émancipation, le progrès, etc. - se feront graduellement jeter en discrédit. Reprenant les concepts marxistes, Lyotard affirme que le savoir perdra graduellement sa « valeur d'usage » pour le sujet (par exemple « faire sens ») et deviendra une « valeur d'échange » dont on parlera en termes de production économique : fournisseur ou producteur, usager ou consommateur, etc.³⁰

C'est dire que la connaissance n'aurait plus qu'un sens individuel et factuel puisqu'il y a désormais dans nos sociétés informatisées des réseaux de mémoire qui s'occupent de garder en stock les informations disponibles, on convoque les connaissances à la pièce ici et là, quand on en a besoin pour la réalisation d'un projet particulier, et on ne se livre plus à des tentatives de synthèses spéculatives, critiques ou herméneutiques qui viendraient donner un sens (particulier *et* collectif) aux nouvelles découvertes, parce qu'on vient tout juste de rejeter ces récits qui visaient à leur donner un sens (Lyotard, 1979).

²⁹ Il va sans dire que la philosophie collégiale, qui se présentait d'emblée comme une « psychophilosophie » existentialiste (Châtelet, 1970; LeVasseur, 1997; J.-C. Simard, 1998) et une critique de la culture (Dumont, 1968; Denis Simard, 2004) est profondément affectée par ce changement. Ce que nous tenterons de démontrer dans la prochaine partie.

³⁰ Cette analyse de Lyotard semble appuyée par de nombreux auteurs. Mentionnons ici en rafale, dans une liste non-exhaustive : Jean Pichette (1992), Jürgen Habermas (1990), Alain Touraine, Michel Freitag (2002, 1998, 1995), Gilles Gagné (1998), Normand Baillargeon (2011), Marcel Gauchet (2008). Et mentionnons en passant que l'actuel débat québécois portant sur la hausse des frais de scolarité universitaire nous permet de constater l'actualité et la pertinence d'une telle analyse. Tous les intervenants qui défendent la hausse des frais de scolarité parlent de l'éducation dans des termes économiques : les étudiants doivent payer plus (leur juste part, dit-on) car ils sont les « usagers » d'un « produit » qui leur assurera un meilleur avenir économique.

1.1.5 Discrédit de la catégorie de savoir et soumission aux différents pouvoirs

Si la valeur du savoir ne se mesure plus tant dans les synthèses individuelles et collectives que l'on peut en faire, si les critères d'évaluation des discours de vérité, de justice et de progrès ne sont plus opérants, on peut se demander alors où résidera la légitimité des discours et des savoirs après le rejet des métarécits de type narratif de la modernité. Si les savoirs n'occupent plus principalement cette fonction herméneutique de conférer un sens à l'action humaine, quel sera le critère qui fera que l'on accordera de la légitimité à tel discours ou à tel savoir plutôt qu'à un autre? Selon Lyotard, ce critère réside dans la technologie et l'efficacité, dans la performance. Telle est la nouvelle injonction : « Soyez opératoire, c'est-à-dire commensurables, ou disparaïssez » (Lyotard, 1978, 8). C'est dire qu'on demande dorénavant aux connaissances de démontrer leur utilité, et les crédits ne seront plus accordés qu'aux savoirs qui seront capables de démontrer qu'ils peuvent être opératoires pour la gestion des pouvoirs.

Ainsi, savoir et pouvoir se trouvent indissociablement liés, et les savoirs qui sauront se montrer opératoires pour un pouvoir, pour la gestion de ses affaires, se verront accorder une importance prépondérante. Dans un écho à la pensée de son compatriote Michel Foucault, Lyotard (1979) affirme que « savoir et pouvoir sont les deux faces d'une même question : qui décide ce qu'est savoir [*est*] qui sait ce qu'il convient de décider » (20). Dans un autre passage, il affirme :

[...] le principe de performativité, même s'il ne permet pas de décider clairement dans tous les cas de la politique à suivre, a pour conséquence globale la subordination des institutions d'enseignement supérieur aux pouvoirs. À partir du moment où le savoir n'a plus sa fin en lui-même comme réalisation de l'Idée ou comme émancipation des hommes, sa transmission échappe à la responsabilité exclusive des savants et des étudiants (Lyotard; 1979, 82).

Les lieux de décisions scolaires échapperaient ainsi aux professeurs, qui étaient jusqu'alors les plus dignes représentants des institutions scolaires, pour se diffuser chez un ensemble d'experts et de technocrates (Lyotard, 1979; Gagné, 2002) nouvellement formés dans les

différentes écoles de gouvernance et de gestion : ENAP, HEC, sciences de l'éducation, monde des affaires³¹, etc.

C'est d'ailleurs, si on suit Michel Freitag (1995), la raison principale de la montée en popularité des « sciences sociales », qui s'est faite au détriment de la philosophie et des humanités. Elles ont su amplement démontrer leur utilité pour les pouvoirs en se développant en tant que techniques de gestion et de contrôle social, et en évacuant progressivement de leur giron les questions normatives portant explicitement sur les *fins* . D'ailleurs, toujours selon Freitag (mais aussi selon Foucault, qui exprime cette idée à travers son concept de *biopouvoir*), on peut penser que, de par leur développement, les sciences sociales, en tant que techniques (mesurables) de gestion du social, ont fini par prendre la place de la réflexion proprement philosophique et politique, c'est-à-dire portant sur les finalités de la vie sociale. Ce serait là un facteur non négligeable qui aurait accéléré le recul de toutes les disciplines académiques, telle la philosophie, qui portent explicitement sur les fins.

Si cette hypothèse est juste, nous devrions pouvoir observer concrètement, dans la deuxième partie de ce mémoire, l'influence de ces transformations concernant le statut et la fonction du savoir dans l'enseignement collégial de la philosophie. Nous devrions pouvoir observer un rejet progressif d'une conception proprement moderne du savoir, et donc de toutes les disciplines de type narratif ou littéraire comportant une forte dimension herméneutique, et donc un certain rejet de l'enseignement collégial de la philosophie. De plus, nous devrions être à même de constater un certain recentrement de l'enseignement de la philosophie sur les aspects plus formels et performatifs au détriment de ses dimensions spéculatives, critiques et herméneutiques.



³¹ À ce titre, François Legault, nouvellement chef du nouveau parti politique provincial « Coalition pour l'Avenir du Québec » (CAQ) et ancien ministre de l'Éducation sous Lucien Bouchard, est une figure emblématique de ce « renouveau » éducatif : voici un homme d'affaires, auréolé de réussites d'affaires, qui parle des « vraies affaires » et qui veut définitivement et explicitement imposer son modèle d'affaires aux institutions scolaires, tant dans leurs finalités que dans leur mode de gestion.

Si on suit la dernière analyse, nous devons reconnaître que, depuis le moment où s'est opéré ce schisme entre connaissance et moralité, entre ce qui relève de l'être et du devoir être, la production des savoirs tout autant que leur diffusion deviennent assujetties aux différents pouvoirs, et que la valeur des savoirs se mesure dorénavant en fonction des attentes et des exigences de ces différents pouvoirs. L'abandon d'une conception moderne du savoir et l'application d'un critère de performativité entraîne donc comme conséquence principale que les institutions scolaires se détournent des exigences internes à la transmission des savoirs pour se recentrer sur les exigences externes des différents intervenants du monde de l'éducation.

Ainsi, dans notre quête pour mieux comprendre notre nouveau rapport à l'éducation, l'analyse du statut du savoir débouche *ipso facto* sur une analyse des finalités des institutions éducatives. En effet, si le savoir n'est plus vu comme nécessaire à la constitution de soi (Pichette, 1998; Gauchet, 2008), si éduquer ne sert plus principalement à transmettre un patrimoine culturel³² servant à conférer un sens (individuel et collectif) à l'action et à l'histoire, à quoi sert donc d'éduquer dans nos sociétés contemporaines? À quoi servent nos institutions scolaires? À quoi sert alors un enseignement collégial de la philosophie?

1.2. Fonction des institutions scolaires

Notre nouvelle conception du savoir a une incidence fondamentale sur le rôle et la fonction des institutions scolaires dans la société globale. Ainsi, de la même façon que l'on a pu observer, à partir de nos trois auteurs, une différence entre les finalités dévolues au savoir dans la modernité et dans nos sociétés contemporaines, de la même façon nous pensons que ces mêmes auteurs peuvent nous aider à comprendre comment et pourquoi les institutions scolaires ont été amenées à changer plus ou moins radicalement leur fonction dans nos sociétés.

³² Il faut inclure la science fondamentale dans ce patrimoine culturel.

Nous venons donc de voir que le savoir, par l'application d'un nouveau critère de performativité dû aux avancées de l'économie de marché, tend à perdre graduellement ses dimensions spéculatives, émancipatoires et herméneutiques, et que cela a pour effet structurel de discréditer gravement la philosophie elle-même (en tant que savoir narratif), et par conséquent de discréditer le corpus des textes à l'étude dans les cours collégiaux de philosophie.

Il s'agira ici, dans un premier temps, de nommer et d'analyser les grandes orientations normatives et la fonction de nos institutions scolaires contemporaines. S'il est apparu dans l'analyse du statut du savoir que le monde contemporain tend à se distancer d'un idéal moderne dans sa relation au savoir - et que ceci pourra s'observer à travers les transformations de l'enseignement collégial de la philosophie - nous verrons dans la présente partie que cette « distanciation » a eu un impact majeur sur la façon même de concevoir le rôle et la fonction des institutions scolaires, et donc par extension, la façon dont on conçoit les finalités de nos pratiques éducatives.

Il semblerait donc, si on suit Marcel Gauchet, Jean-François Lyotard et Michel Freitag, que la fonction des institutions scolaires dans la société contemporaine soit passablement différente de celle que la société moderne leur octroyait.

Nous pouvons penser que si la jeune modernité (18^e) voyait l'école comme une institution politique - ou protopolitique - qui devait former les individus pour les rendre aptes à vivre de façon réflexive dans une société démocratique et prendre ainsi leur destin en main, le monde contemporain, par l'application du critère de performance, tend à abandonner graduellement cette mission de formation politique et d'orientation normative de la société (Freitag, 1995), pour recentrer les curricula d'apprentissages non plus sur des idéaux à atteindre, mais sur les « compétences qui sont indispensables au système » (Lyotard, 1979, 79). On serait ainsi passé d'une société des savoirs à une société de l'expertise et des compétences (Leroux, 2009; cité par Chevrier, 2010, 177). Ces compétences relèveraient de deux ordres : premièrement, elles doivent servir à maintenir la cohésion interne de la société en diffusant un modèle de vie à adopter et en encourageant l'acquisition d'attitudes

souhaitables³³, et non plus des idéaux à réfléchir comme au 18^e siècle; deuxièmement, ces compétences devront accroître la puissance nationale dans la grande compétition mondiale pour la richesse en insistant sur les formations spécifiquement professionnelles.

1.2.1 Performativité, moralité et enseignement

Le processus de délégitimation des savoirs et de détraditionnalisation a entraîné un fort relativisme épistémologique, qui a lui-même débouché sur un relativisme culturel. Tout ceci a :

[...] fait peser une menace de délégitimation sur toutes les pratiques, c'est lui qui, en proclamant l'inconsistance des valeurs, le caractère arbitraire des normes éthiques, esthétiques ou linguistiques, inscrit dans les fondements mêmes de l'entreprise éducative le soupçon d'un universel « À quoi bon? » (Forquin, 1991, 23).

Dans ce contexte, la fonction des institutions scolaires serait dorénavant non plus tellement de transmettre une mise en forme des savoirs selon leur logique interne, mais plutôt de développer les compétences « mesurables » qui sont nécessaires au bon fonctionnement d'une démocratie pluraliste³⁴ (LeVasseur, 2006). Il ne s'agirait alors plus tant d'initier les étudiants à réfléchir de façon critique et spéculative, mais plutôt d'adopter des « attitudes souhaitables » (et mesurables), des compétences qui favoriseront la cohésion sociale (Lyotard 1979, p.80) dans un contexte de pluralisme culturel, nouveau défi à relever par la

³³ Quand on regarde attentivement la défense par Georges Leroux (2007) du programme Éthique et Culture Religieuse (ECR), on peut effectivement constater que la volonté de promotion d'un « mode de vie » démocratique est plutôt présente dans l'élaboration de ce programme. D'ailleurs, cette promotion d'un mode de vie démocratique est aussi présente dans la justification des cours de philosophie collégiaux (voir devis ministériels où on affirme que la formation générale – et principalement les cours de philosophie – doit développer des « attitudes souhaitables »). *Description de la formation générale*, MELS. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/DescFG.asp>

³⁴ En 2003, le MÉQ affirmait : « En occident, dans le contexte de l'avènement des États-nations il y a plus d'un siècle (...), il s'agissait (...) d'enseigner aux citoyens leur identité nationale ainsi que la validité de l'ordre social et politique. Dans le cadre actuel, il ne s'agit pas d'aborder l'enseignement de la discipline dans un tel esprit, mais plutôt de lui confier la responsabilité de contribuer à former des citoyens capables d'une participation sociale ouverte et éclairée, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques » (cité par LeVasseur, 2006, 621). On en vient ainsi à évacuer progressivement des curricula tout ce qui relève de la culture qui serait trop associée à une identité nationale particulière, renforçant encore plus le phénomène de détraditionnalisation évoqué plus tôt.

mondialisation capitaliste et son inhérente mobilité sociale. Telle pourrait être une des causes profondes du maintien du programme collégial de philosophie et de ce relativement nouveau phénomène québécois des cours d'éducation à la citoyenneté et à la culture religieuse.

En effet, depuis au moins Platon, il y a un lien très fort entre éducation et moralité. En fait, traditionnellement, l'éducation vise précisément le développement moral de l'élève (Baillargeon, 2011a). Et c'est précisément parce que notre époque rejette l'alliance de l'humanisme moderne entre connaissance et moralité (Lyotard, 1979; LeVasseur, 1997) que l'éducation ne peut plus être un enseignement moral et politique de type spéculatif. Les idées politiques comme convictions morales appartiennent à l'intimité de l'individu (Reboul, 1989), et « on ne discute pas de cela à table », pour reprendre un bon vieux dicton québécois lourd de signification.

Or, si l'éducation (du moins postsecondaire) n'est plus morale dans un sens spéculatif ou critique, on voit mal comment la philosophie se légitimera : c'était là l'aspect central de sa contribution à la formation de la personne, et c'est sur cet aspect qu'insistait le Rapport Parent (voir section 2.2.2).

Une première application du critère de performance impliquerait donc un certain rejet de la morale comme objet d'éducation, *sauf* si cette morale ne prend pas la forme d'une réflexion spéculative ou émancipatoire (comme dans les cours de philosophie), mais plutôt la forme d'une inculcation systématique de valeurs entraînant une stabilisation d'un ordre social spécifique. L'éducation morale prend alors la forme d'un endoctrinement, fût-il doux et démocratique.

L'utilisation du terme d'« endoctrinement » peut sembler un peu forte car, si on suit Forquin (1989) et Hare (1964, cité par Forquin), « une éducation morale qui prend le soin de ne pas entraver chez l'enfant le développement d'une capacité de jugement autonome ne peut pas être accusée d'endoctrinement » (78). Or, quand on observe le discours politique ambiant, qui condamne sans appel toute forme de violence dans les luttes politiques et qui relaie de la sorte ce qui est martelé sans arrêt dans les écoles, nous pouvons croire qu'il y a en cours une entreprise systématique (mûe par de nobles intentions) de délégitimation de la violence politique; et que ceci aurait pour effet de discréditer tout mouvement révolutionnaire

à l'intérieur d'un État démocratique libéral. La récente grève étudiante québécoise (Printemps 2012), nous donne un exemple éloquent de ceci : on refuse d'écouter les groupes sociaux revendicateurs, on laisse monter la pression, on les laisse casser quelques vitres, et ensuite on discrédite ces groupes sous l'argument qu'ils menacent nos valeurs démocratiques. Cette tactique ne peut trouver un écho dans la population que si on a *a priori* préparé les cerveaux à recevoir cet argumentaire doctrinaire de la non-violence. On peut donc penser que les nouveaux programmes d'éducation à la citoyenneté et de philosophie s'accompagnent d'un certain endoctrinement, dans la mesure où ces programmes semblent correspondre à une exigence du concept d'endoctrinement en ce qu'ils ont « l'intention que l'adhésion de la personne à qui on transmet ces contenus soit entière, inconditionnelle et persiste malgré l'évidence » (Baillargeon, 2006, 33)

Par ailleurs, toujours selon Forquin et Hare, on ne peut pas « éduquer à », car l'acte d'éduquer est trop général pour se prendre dans une acception restreinte. Quoi penser alors des cours d'éducation à la citoyenneté? Selon Gagné (1998) et Baillargeon (2006), cette nouvelle mode des cours d'« éducation à » s'inscrit précisément dans un discrédit de la catégorie de savoir : comme ce ne sont plus les savoirs dans leur logique interne qui déterminent les contenus d'enseignement, mais bien les besoins des étudiants, des administrations et des différents milieux qui imposent leurs exigences à l'école, on voit apparaître toute une série de cours qui tendent à réduire l'éducation à la formation et l'instruction. Les cours d'« éducation à la citoyenneté » apparaissent alors pour ce qu'ils sont : une forme de contrôle de gestion du social.

C'est ainsi que la moralité (ou son enseignement) peut devenir « performante » pour les pouvoirs au sens où elle contribuerait à la stabilité sociale (Freitag, 1995). C'est en ce sens – non spéculatif – qu'une éducation morale sera non seulement tolérée dans une institution éducative, mais même valorisée³⁵. Ce serait là une des explications du maintien du programme de philosophie au cégep, dont on veut recentrer justement les enseignements autour des valeurs démocratiques (Leroux, 1998; Gendron et Provencher, 2003; CSE, 1995),

³⁵ On peut penser que c'est là un des legs de la pensée de John Dewey.

et de l'importance des cours d'Éthique et Culture Religieuse (ECR) dans les curricula scolaires québécois (Leroux, 2007; LeVasseur, 1999).

1.2.2 Performativité, économie et enseignement

Mais, plus structurant encore pour l'enseignement collégial de la philosophie, est ce deuxième impact de l'application du critère de performativité sur le savoir, qui vient se greffer sur l'abandon épistémologique des idéaux modernes et vient le renforcer en quelque sorte. On pourrait qualifier cet impact d'externe, ou de technico-économique, en ce sens qu'il relèverait principalement du développement de l'économie néolibérale : il y aurait un discrédit des savoirs de type narratif (ou littéraire), et ce discrédit aurait comme conséquence de subsumer les finalités humanistes et modernes accordées aux institutions scolaires (Raison, Progrès, Justice, Émancipation) aux finalités économiques de la société contemporaine, et de faire ainsi de l'éducation principalement un facteur de production.

Telle serait la nouvelle grande finalité dévolue à l'éducation postsecondaire. En somme, un savoir ne serait maintenant viable que s'il peut être « opératoire » pour les pouvoirs économiques, c'est-à-dire s'il peut démontrer son caractère performatif pour l'économie. Selon Lyotard (1979), on peut imaginer que « tout ce qui dans le savoir constitué n'est pas traduisible [en langage économique] sera délaissé, et que l'orientation des recherches nouvelles se subordonnera à la condition de traduisibilité [en langage économique] des résultats éventuels » (13). En conséquence, il y aurait une certaine mutation de la mission des institutions scolaires postsecondaires car on mesure maintenant la valeur des savoirs dans leurs applications productives. Par exemple, l'université ne serait plus un lieu de synthèse des savoirs plutôt qu'une évaluation à la pièce des différents savoirs dans leur effort à la productivité. On ouvre alors l'école aux forces du milieu, et cela sert de « substitut au projet de fonder l'illumination du sujet sur une vérité commune à valeur universelle » (Gagné, 2002, 19) Et c'est en ceci que l'on aurait abandonné l'idéal éducatif moderne.

Cette thèse de Lyotard, qui affirme que le savoir et les institutions scolaires trouvent maintenant leur légitimité en dehors d'eux-mêmes et sont subsumés aux finalités

économiques, est une des plus documentées et des moins contestées dans la littérature philosophique et sociologique portant sur l'éducation postsecondaire.

Or, depuis le tournant des années 1980 et l'avènement d'une mondialisation capitaliste et le développement d'une économie néolibérale, on peut affirmer sans se tromper que ce phénomène de mercantilisation du savoir et des institutions scolaires, relevé par Lyotard en 1979, loin de s'estomper, s'est au contraire radicalisé. Pour illustrer ceci, prenons premièrement le cas de l'université, qui est plus documenté que celui des cégeps, mais dont nous pouvons appliquer les analyses et conclusions aux cégeps, qui sont eux aussi en prise avec une « dérive instrumentale » (LeVasseur, 2000, 1999).

Le mode de financement de la recherche universitaire s'est graduellement privatisé, faisant ainsi des intérêts privés le moteur véritable de l'orientation et du développement du savoir (Lajoie, 2011; Baillargeon, 2011c; Freitag, 1995). Ainsi, on peut penser que les entreprises privées ont fait « main basse » sur le système de recherche universitaire, entre autres en finançant directement les groupes de recherches : l'enjeu ne devient plus tant la vérité que la performativité, ou encore la puissance : « On n'achète pas des savants, des techniciens et des appareils pour savoir la vérité, mais pour accroître la puissance » (Lyotard, 1979, 76). Dans les différents jeux de langage qui existent pour justifier une chose – bon/mauvais, beau/laid, juste/injuste, vrai/faux, efficient/inefficient - seule le dernier couple, qui relève de la technique, semble aujourd'hui remporter l'adhésion, et les premières catégories, pourtant traditionnelles dans le monde occidental, sont évaluées maintenant en fonction des dernières et destinées conséquemment à la disparition. On dira d'une chose qu'elle est juste et vraie si elle est efficiente :

Les secteurs de la recherche qui ne peuvent pas plaider leur contribution, serait-elle indirecte, à l'optimisation des performances du système, sont abandonnés par les flux de crédits et voués à la sénescence. Le critère de performativité est explicitement invoqué par les administrations pour justifier le refus d'habiliter tel ou tel centre de recherches (Lyotard; 1979, 78).

Pour l'esprit de contraste, rappelons-nous que l'université moderne possédait trois grandes fonctions (Reboul, 1989) : celles de cultiver la recherche libre; de cultiver la mémoire; mais surtout, sa grande fonction était de nature réflexive, c'est-à-dire d'« exposer l'ensemble des connaissances et faire apparaître les principes en même temps que les fondements de tout

savoir car il n'existe pas de capacité scientifique créatrice sans esprit spéculatif » (Humboldt, cité par Lyotard, 1979, 57). Par conséquent, dans cet esprit moderne, si on pouvait affirmer que la place de l'école en général était plutôt fonctionnelle³⁶, celle de l'université était plutôt spéculative, c'est-à-dire proprement philosophique. Dans l'esprit moderne, l'université avait pour mission fondamentale d'opérer une synthèse de la connaissance pour servir l'action, c'est-à-dire de redonner une unité de sens aux connaissances provenant des sciences particulières, afin d'orienter de façon idéale et normative l'ensemble des activités de la société (Freitag, 1998). On cherchait alors à comprendre l'Esprit dans sa progression historique et l'Histoire devenait le lieu de la réalisation de l'Esprit. On voit par là comment il devenait nécessaire de *raconter* cette histoire de l'esprit. Et cette histoire universelle ne pouvait certes pas être racontée par « des savants qui sont bornés par les professionnalismes correspondant à leur spécialité » (Lyotard, 1979, 58), mais plutôt par des philosophes, qui s'occupaient en propre de cette synthèse, et qui occupaient par conséquent une place de choix à l'intérieur des universités³⁷. C'est donc dire que l'université se rapportait à « une visée idéale qui a pour référence non une société déterminée, mais une certaine conception de la civilisation » (Freitag, 2002, 333).

Or, selon Michel Freitag, nous devons penser que l'université contemporaine a abandonné ce qu'on peut appeler sa mission moderne, politique et idéale, celle d'orienter le développement des sociétés et que leur objectif le plus important soit maintenant de s'adapter aux exigences et besoins qui ressortent du milieu dans lequel elles vivent³⁸.

³⁶ C'est-à-dire assurer une socialisation, une instruction et une formation professionnelle.

³⁷ On voit l'inversion hiérarchique qui est opérée par notre époque : Lyotard nous dit qu'auparavant les savants issus des technosciences étaient des « subalternes » à la réflexion philosophique, dans la mesure où elle seule pouvait opérer les synthèses qui montraient le développement de l'esprit dans l'histoire. Mais maintenant, quand on regarde ce qui se passe dans les universités et cégeps, c'est plutôt le contraire qui se passe : le philosophe et la philosophie se voient obligé de légitimer leur rôle dans une école à vocation professionnelle.

³⁸ Plus généralement dans l'esprit de Freitag, nous ne serions plus dans une société politique, au sens d'une société qui se donne rationnellement une direction et un objectif, mais plutôt que cette direction et ces objectifs ressortent *a posteriori* des luttes et procédures inhérentes à chacune des organisations en jeu dans un certain conflit. Donc la résolution des conflits dans notre société relèverait davantage de la gouvernance que de la politique, des organisations que des institutions, passant ainsi de la modernité à la postmodernité.

Bien sûr, l'université a toujours eu à s'adapter à son milieu déterminé, à composer avec une société spécifique qui a des besoins spécifiques. Cependant, selon Freitag, notre situation est plutôt inusitée en ce sens que la dimension fonctionnelle (empirique) de l'université tend à saper sa dimension idéale; et la dimension normative, encore présente à l'université (vestige sédimenté du passé...), tend à dramatiquement disparaître, laissant ainsi la société orpheline d'un milieu où elle se réfléchit elle-même, sombrant ainsi dans un univers unidimensionnel, ayant perdu notre dimension utopique, idéale et normative, où il ne reste qu'à répondre aux exigences du milieu, autrement dit aux exigences économiques de la mondialisation capitaliste.

Si l'analyse de Freitag est juste, l'université ne serait plus une institution politique au sens fort du terme - c'est-à-dire une institution qui pense et qui tente de répondre aux grandes finalités idéales que se donne la société ou que l'institution se donne elle-même - mais serait devenue tout un réseau d'organisations qui ont pour fonction de répondre, sous la base d'une rationalité instrumentale, le plus adéquatement et efficacement possible aux exigences de leur environnement. Il y aurait donc « décomposition analytique d'une finalité politique en une pluralité de besoins socio-économiques » (Gilles Gagné, 2002, 30).

Telle serait la nouvelle logique qui préside aux transformations des institutions scolaires et à laquelle seraient d'autant plus soumis les cégeps québécois, qui ont été créés d'emblée et en partie dans une perspective de formation technique : une adaptation systématique à un nouvel environnement social à caractère technocratique (Freitag, 2002). D'ailleurs, nous pouvons penser que, depuis la « modernisation » du système d'éducation québécois dans les années 1960 :

[...] c'est le modèle de l'organisation et de la gestion « entrepreneuriale » de l'université américaine qui sera imité (ou du moins valorisé comme idéal nouveau) un peu partout dans le monde occidental développé pour résoudre la crise des universités traditionnelles, lorsque celles-ci se trouveront tout à coup submergées par de nouvelles demandes auxquelles leur vocation traditionnelle ne les avait nullement préparées à répondre de manière directe (Freitag, 2002, 355).

Si on est d'accord avec Freitag, mais aussi avec Gagné (2002), Pichette (2002) et Lenoir (2005), la réforme du système d'éducation des années 60 aurait donc eu un impact majeur et néfaste sur l'école québécoise. « La mise en œuvre de certaines des recommandations [du

Rapport Parent serait] à la source d'une profonde réorientation du système d'enseignement québécois » (Lenoir, 2005, 639), en le soumettant à la logique des marchés.

La compréhension que l'on aurait alors de l'école et de ses finalités premières aurait radicalement changé depuis le Rapport Parent : d'une institution régie sur des normes et des finalités idéales, on serait passé à une organisation instrumentale régie par les principes « pragmatiques » de production et de rendement, exprimés en termes de taux diplômés à atteindre, par exemple. L'école se serait alors mise à suivre tous les mouvements - plutôt que de les orienter comme auparavant - et à répondre à toutes les demandes de la société civile, voire en les sollicitant par la publicité, notamment dans le cas des cégeps et des universités, en créant des formations à la carte de plus en plus centrées sur les besoins immédiats du marché du travail et les intérêts particuliers des étudiants (Gagné, 1998).

On pourrait donc penser que la visée de démocratisation de l'enseignement supérieur du Rapport Parent (Rocher, 2004a) s'est transformée en une massification de l'accessibilité dans le but de combler les nouveaux besoins du marché du travail, ce qui a entraîné une subordination du savoir et des institutions scolaires aux « impératifs » économiques (Gagné, 2002; Lenoir 2005). En effet, ce « tout à l'économie » aurait conduit les institutions scolaires postsecondaires à accentuer les différences qu'il peut y avoir entre une formation générale à visée humaniste et une formation spécifique à visée professionnelle, et à subordonner la première à la deuxième. Pourtant, d'un point de vue démocratique, seul le premier type de formation devrait être une responsabilité obligatoire des pouvoirs publics (Freitag, 2002).

Dans cette optique, avec laquelle, nous le verrons, nous ne sommes pas tout à fait en accord, le Rapport Parent ne serait donc pas le point de départ d'un nouvel humanisme et d'une entrée du Québec dans la modernité comme on l'entend bien souvent mais, bien au contraire, il marquerait le début d'une transformation radicale du système d'éducation québécois et d'un abandon progressif des idéaux éducatifs modernes - au sens où nous avons défini la modernité (Gagné, 2002; Pichette, 2002; Freitag, 2002) - et de l'humanisme moderne classique (Lenoir, 2005).



Il nous reste à montrer les conséquences de la transformation du statut du savoir et de la fonction des institutions scolaires sur les réflexions et pratiques pédagogiques. Cette catégorie apparaît suffisamment structurante de nos conceptions et pratiques éducatives – et par conséquent de la place de l'enseignement collégial de la philosophie - pour que nous lui consacrons une section.

1.3 Pédagogie : discrédit de la catégorie de savoir et nouvelle approche curriculaire

Dans cette section, nous tenterons de cerner le soubassement civilisationnel de cette nouvelle conception pédagogique centrée sur l'activité de l'*apprenant* et qui entend recentrer les contenus de cours et les curricula sur les intérêts et besoins de ce même apprenant en développant davantage ses compétences, plutôt qu'une vague autonomie de la raison. Cette analyse est de toute première importance pour notre propos en ce que c'est en partie à l'aune de cette nouvelle approche curriculaire qu'on juge dorénavant de la pertinence d'une matière dans les curricula d'apprentissages, ce qui a une incidence marquée sur la place accordée à l'enseignement collégial de la philosophie (comme nous le verrons dans le troisième chapitre).

Nous tâcherons de montrer que cette nouvelle approche n'a été rendue possible que parce que la catégorie de savoir a été discréditée (section 1.1) au profit de la notion de compétence, et parce que les institutions scolaires ont été appelées à changer de fonction au sein de nos démocraties avancées (section 1.2).

1.3.1 Les exigences du « haut »...

Comme nous venons de le voir, le discrédit de la catégorie de savoir aurait ouvert la porte à une refonte complète de la mission éducative en soumettant les finalités éducatives des institutions scolaires aux différents besoins des différents acteurs (patronat, syndicat, etc.) qui entourent l'école, transformant ainsi ces *institutions* – qui définissaient de façon statuaire et interne leurs propres finalités, de nature collective - en *organisations*, qui ont pour but de

répondre le plus efficacement possible à ces besoins des différents milieux (Gagné 2002; Freitag, 2002).

En conséquence, nous avons montré comment, par « en haut », les savoirs et l'école devenaient soumis aux différents pouvoirs en recentrant les formations sur les exigences de ces pouvoirs. Nous avons vu que ces exigences sont au nombre de deux : d'une part, on entend développer des attitudes souhaitables dans un contexte démocratique et pluraliste; et d'autre part, on entend recentrer les formations sur les besoins du marché du travail, afin de demeurer compétitif dans le grand jeu de la mondialisation capitaliste (LeVasseur, 2002, 2000). D'ailleurs, on peut penser que ces deux catégories tendent à se fondre en une seule quand on pense que le gouvernement québécois, depuis 2004, veut « inculquer aux jeunes du primaire à l'université les valeurs qui font l'orgueil du monde des affaires » (relevé par Baillargeon, 2006).

1.3.2 ... et celles du « bas »

Or, il est une autre voie par laquelle les curricula subissent des pressions visant à les modifier. En effet, si les institutions scolaires tendent à devenir des organisations (Freitag, 1995; Gagné, 2002), elles ne sont pas seulement conditionnées par les exigences du « haut », elles le sont aussi par celles du « bas ». En d'autres termes, avec l'essor des nouvelles pédagogies constructivistes, les formations sont de plus en plus élaborées en fonction des « besoins » des étudiants; et l'étudiant se transforme ici en « un individu déjà tout armé de talents, de propensions, de faiblesses, de penchants et de projets, un individu qui se présente à la porte du « système » afin que l'on prenne en charge la satisfaction de ses besoins éducatifs » (Gagné, 2002, 28).

Ceci peut être attesté, selon Marcel Gauchet (2002), par les nouvelles approches curriculaires fondées sur les besoins et intérêts personnels de l'« apprenant ». En effet, avec la pénétration croissante du principe individualiste qui tend à faire de notre société une *société d'individus*, jumelée à un discrédit épistémologique de la catégorie de savoir et à une forte soumission des institutions scolaires au principe de performance, on envisage

dorénavant de plus en plus de fonder les curricula d'apprentissages sur les « choix » des individus (Gendron et Provencher, 2003)³⁹. Comme le dit Normand Baillargeon (2006), « ce qui importe, dès lors, c'est de trouver dans l'expérience du sujet l'intérêt qui le motivera à développer des habiletés » (29). Ceci repose sur le postulat qui affirme qu'un individu qui choisit est un individu plus intéressé, et un individu intéressé est un individu qui réussit mieux.

Or, ces « individus » ne sont plus nécessairement issus de l'élite libérale de la société qui était mue par les récits de l'émancipation comme durant la jeune modernité (Lyotard, 1979), ils ont maintenant des « besoins » différents. En conséquence, il ne serait plus tant question pour les étudiants de se faire initier à des savoirs qui possèdent leur logique interne ou encore d'être amené à réfléchir à de grands idéaux ou à interpréter le monde pour lui donner un sens, bref d'avoir accès à ce que Fernand Dumont (1968) appelait une « culture seconde » (car ces pratiques pédagogiques relèvent de l'ancienne conception du savoir), mais plutôt d'être initiés à des connaissances qui sont pertinentes dans leur parcours de vie, pertinentes pour répondre aux questions qu'ils se posent « ici et maintenant » (Gauchet, 2008, 75) en les aidant à fonctionner avec efficacité dans un monde en perpétuel changement (LeVasseur, 2002; Dumont, 1981). On serait ainsi passé d'un paradigme éducatif centré sur le savoir disciplinaire, à un paradigme éducatif centré sur les « savoir-être » - c'est-à-dire qu'il s'agit de développer des attitudes souhaitables - et les « savoir-faire », c'est-à-dire obtenir une formation professionnelle adéquate.

Cette nouvelle approche pédagogique proviendrait du développement des « pédagogies actives », pour lesquelles l'éducation,

[...] ne doit pas être vue comme une simple optimisation des techniques d'enseignement dans un but d'efficacité. La modification des activités s'accompagne aussi d'une redéfinition des objectifs et des contenus disciplinaires, de l'apparition de nouvelles fonctions d'ingénierie pédagogique dans les établissements d'enseignement supérieur [...] qui cachent des enjeux d'importance sur les plans éthique et épistémologique. Le rapport au savoir des étudiants, le statut de la connaissance

³⁹ Ceci est en effet une préoccupation constante pour le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) qui, en 1995, publiait un avis intitulé *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiant* dans lequel il entrepris d'évaluer les matières contributives aux curricula collégiaux à partir de l'intérêt que leur porte les étudiants.

dans les curricula, les missions éducatives s'en trouvent sensiblement modifiées : [...] valorisation de l'agir sur le savoir, de l'individu sur la norme commune, de la situation présente sur l'universel, ainsi que le souci de l'adaptation, de la performance (Lemaître, 2007, 82).

Selon Lemaître, c'est de cela qu'il s'agit dorénavant : offrir des « parcours individualisés » qui permettront aux étudiants de mieux réussir leur parcours de formation. Or, si nous avons vu que cette formation prend souvent une forme étroitement professionnelle, elle prend aussi, selon Lemaître, la forme d'une formation au « devenir-individu », qui doit apprendre à expliciter ses besoins en formation.

Selon les nouvelles pédagogies actives, ce qu'il faut apprendre aux étudiants, c'est « à résoudre des problèmes réels, c'est-à-dire n'obéissant pas forcément à un classement par discipline. Dans le discours apparaît alors une opposition entre d'une part le monde académique et son organisation des savoirs (classement des disciplines, réduction des problèmes), et d'autre part la vie « réelle », celle du monde professionnel auquel on souhaite préparer les étudiants » (Lemaître, 2007, 86). Ainsi d'une pédagogie auparavant toute orientée vers la didactique, vers la maîtrise d'un savoir disciplinaire, on passerait à une pédagogie qui recherche une articulation entre la logique « professionnelle » et la logique « psychologique » (Lemaître, 2007, 83).

1.3.3 Conséquences de cette nouvelle approche curriculaire

Cette nouvelle approche pédagogique, qui veut multiplier les parcours académiques en tentant d'établir une jonction entre les besoins de l'économie et ceux des étudiants, entraîne évidemment un développement frénétique des dispositifs d'accompagnement des étudiants. Ainsi, le professeur, qui jouissait auparavant d'une autorité que lui conférait sa maîtrise d'un savoir disciplinaire (savoir qui lui-même faisait autorité : Gauchet, 2008, 2002; Arendt, 1954), devient un intervenant parmi d'autres dans le processus d'accompagnement des étudiants. Puisqu'il s'agit dorénavant d'adapter les formations et les savoirs à ce que sont les étudiants, conseillers pédagogiques, orienteurs, psychologues et autres travailleurs sociaux

deviennent ainsi des experts-clés dont le système d'éducation a dorénavant besoin dans sa nouvelle mission d'individualisation des parcours scolaires (Lemaître, 2007; Gagné, 2002)⁴⁰.

Ainsi, quand bien même on retrouve souvent le thème de l'autonomie dans les nouvelles pédagogies actives (car ce qu'on veut à travers les parcours individualisés c'est que l'individu développe son autonomie) semblant ainsi renouer avec les idéaux des Lumières, on doit croire au contraire que cet « apprentissage de l'autonomie est en fait surtout l'apprentissage de l'hétéronomie » (Lemaître, 2007, 88). En effet, dans la littérature sur les nouvelles pédagogies, « le thème de l'autonomie est fortement relié aux impératifs de la professionnalisation des étudiants » (Lemaître, 2007, 88) et des attitudes qu'on attend d'eux.

À travers les nouvelles formations, ce qui est recherché ce n'est plus tant l'appartenance au genre humain ou encore moins une vérité à caractère universel, mais bien plutôt « un ensemble de comportements qui contribuent à l'harmonie sociale » (Lemaître, 2007, 89). Il s'agit donc de maîtriser des savoirs relativisés et mis en acte au travers des compétences, sociales ou professionnelles.

Ce serait là le soubassement véritable de la fameuse approche par compétence (Baillargeon, 2006; Lenoir, 2005). On peut penser que « tout cela signe un recul des disciplines et des savoirs fondamentaux au profit de compétences extra-scolaires, instrumentales et utilitaires définies dans des domaines d'expériences de vie » (Baillargeon, 2006, 33). En effet, l'approche par compétence ne trouve pas sa raison d'être dans un idéal encyclopédique ou d'érudition, mais plutôt dans sa capacité de « mobiliser des connaissances de manière à répondre de façon pertinente à une situation inédite » (LeVasseur, 2002, 18).

On peut penser, en conséquence, que nos sociétés contemporaines, plongées pourtant dans une « économie du savoir », développent paradoxalement une sorte de mouvement de désintellectualisation (Gauchet, 2008). En effet, les connaissances rebutent les élèves parce

⁴⁰ Ce qui pourrait être confirmé par l'avis du CSE du mois d'avril 2002 intitulé *Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite*, dans lequel on cherche à « exploiter davantage le potentiel du curriculum dans une optique de développement vocationnel » (68)

qu'elles ne font pas sens à leurs yeux, et ils ne voient pas les finalités de ce qu'on prétend leur enseigner. En conséquence, les savoirs seraient maintenant vus comme un « stock » de connaissances à partir duquel il ne serait plus nécessaire d'opérer une synthèse (spéculative ou critique) visant à donner un sens à ceux-ci : on grappille ici et là les connaissances dont on a besoin pour mener à bien nos projet personnels, qui se confondent souvent avec les projets étroitement utilitaires et professionnels (Lyotard, 1979).

En effet, dans ce monde en compétition, les individus adressent au système une demande de formation qui saura leur fournir un emploi de qualité sur le marché du travail (Lyotard, 1979), et cette formation ne pourra plus être une formation vague, abstraite et « en bloc », *figée* pour ainsi dire. Elle devra être adaptée et adaptable aux exigences toujours en mouvement du marché (Gagné, 2002) et d'une société pluraliste.

Dans ce contexte, selon Lyotard (1979) et Gagné (2002), on voit donc les institutions scolaires se livrer à une compétition pour attirer la plus large clientèle possible⁴¹, et le moyen qu'elles déploient pour parvenir à cette fin est de combler simultanément les exigences du « haut » et du « bas », c'est-à-dire des administrations et des étudiants, en fournissant des programmes de formation « à la carte » et « *just in time* » qui sauront plaire aux étudiants à la recherche d'employabilité, et plaire également aux administrateurs à la recherche de performativité. On cherche ainsi à satisfaire aussi bien la « performativité » pour le système global que la « performativité » pour son sous-système qu'est l'éducation.

1.3.4 Convergence des exigences du « haut » et du « bas »

Les nouvelles approches curriculaires centrées sur les pédagogies de l' « activité » de l'enfant, à forte tendance individualiste (laisser l'individu choisir dans sa liberté), rejoignent ainsi les injonctions économiques (délaisser progressivement tout ce qui n'est pas productif) pour opérer un travail de sape sur le principe moderne d'éducation en délaissant

⁴¹ Il n'y a qu'à regarder le nombre d'universités québécoises qui se livrent une compétition pour les « parts de marché » du monde de l'éducation en ouvrant des facultés hors campus, sur le « territoire » des autres universités.

progressivement les disciplines classiques au profit du savoir technique et directement utilitaire. En effet, si on se rabat sur les intérêts et choix des étudiants pour envisager toute une série de réformes, on risque bien de tomber sur des intérêts « personnels » qui concordent avec ceux de l'idéologie ambiante. En un mot, on risque de retrouver, par la bande, encore une fois, les intérêts économiques de notre société marchande, car tout le monde sait que le « soi », livré à lui-même, est bien peu de chose⁴².

L'étudiant, dans sa nouvelle quête de « formation professionnelle », devient alors un porteur d'informations qui ont leur logique et leur finalité *hors de lui* (logique et finalité qu'il ne comprend pas). Il devient alors, au sens propre du terme, *aliéné* du savoir qu'on lui transmet (Gagné, 2002). En conséquence, comme nous l'avons vu, les savoirs ne seraient plus une « intelligibilité à acquérir pour mon propre compte » (Gauchet, 2008, 85), ils n'apparaissent plus incontournables au devenir individu comme on le voulait à la jeune modernité : avec les avancées de l'individualisation, l'individu est posé avant les savoirs, et ces derniers deviennent des instruments dont il se sert pour parvenir à ses fins. Il faut alors cultiver l'immédiateté de soi : l'idée moderne que l'humanité existe par le travail de médiation de la culture « a été supplantée par l'idée que l'accès à la vérité de l'humain suppose de laisser parler la nature en soi, en dehors des conventions artificielles qui ne peuvent que la trahir » (Gauchet, 2008, 82). C'est dans cet esprit qu'on finit par croire que la culture générale sert davantage pour les cocktails mondains que pour l'existence⁴³.

En soumettant de plus en plus les curricula au bon vouloir des étudiants, l'éducation ne serait plus alors, comme on le voulait depuis au moins Platon, « un arrachement au

⁴² Lyotard (1979, 30). Mais aussi voir sur cette question le très intéressant texte de Filippo Palumba *Les héritiers déshérités*, paru dans la Revue Philosophique Étudiante de l'Université Laval « Phares », vol. 8, 2008, p.34-47. Le « moi » contemporain serait une sorte de résultante malade de la quête des Lumières : la réflexion sur soi demandée au sujet opère en lui une rupture, et l'entraîne dans la recherche d'une unité qui ne sera jamais réalisée. Conclusion, à la recherche de soi, le sujet ne trouve rien.

⁴³ Voir la très belle défense de la culture générale de Normand Baillargeon dans *Liliane est au lycée*. L'auteur, à notre avis, renoue avec la grande tradition herméneutique en posant la culture comme étant constitutive des sociétés tout autant que des individus; et en défendant un accès universel à une culture générale on en vient à défendre une conception libérale et moderne de l'éducation, c'est-à-dire une éducation qui libère des diverses déterminations. À plusieurs égards, ce livre offre des solutions « concrètes » aux problèmes mentionnés dans ce mémoire.

contingent et à l'immédiat » (Baillargeon, 2006, 32), mais bien une réification de celui-ci : quand le passé ne fait plus figure d'autorité comme dans le paradigme éducatif classique, et quand le futur tend de plus en plus à se présenter comme une fatalité et non comme un projet comme l'auraient voulu les jeunes modernes, le présent apparaît alors comme une vaste entreprise d'adaptabilité. Et, selon Gagné, Freitag et Lemaître, c'est précisément sur ce point que les nouvelles pédagogies et les nouvelles approches curriculaires seraient postmodernes.



Il semblerait donc que les changements concernant le statut du savoir, la fonction des institutions scolaires et les orientations pédagogiques convergent pour exiger les mêmes transformations à notre système d'éducation. Nous croyons que les changements que nous venons de nommer dans les sections 1.1, 1.2 et 1.3 opèrent dans les transformations exigées à l'enseignement collégial de la philosophie, ce que nous démontrerons dans la prochaine partie de ce mémoire.

Suite à l'analyse que nous venons de faire, une première grande question s'offre à nous : ces changements concernant les finalités éducatives sont-ils assez radicaux pour affirmer que nous serions sortis d'un paradigme éducatif proprement moderne pour entrer dans un paradigme postmoderne? C'est là une question essentielle pour comprendre la nouvelle place accordée à l'enseignement collégial de la philosophie.

Sur cette question, quelques auteurs affirment que non seulement nous serions dans une conception postmoderne de l'éducation, mais que ce serait le Rapport Parent qui, dans les années 60, aurait amorcé cette nouvelle orientation en soumettant l'éducation à des finalités marchandes (Freitag, 2002, 1995; Gagné, 2002; Lenoir, 2005). C'est là un propos fort qu'il convient d'évaluer.

Peut-on vraiment affirmer que le Rapport Parent - qui accordait une place importante à la philosophie et qui se voyait lui-même comme l'entrée du Québec dans la modernité - marque une entrée du monde de l'éducation québécois dans une perspective postmoderne? Il y a là un paradoxe à méditer. C'est ce que nous tenterons d'éclaircir dans le prochain chapitre en

analysant le statut du savoir, la fonction des institutions scolaires et les réflexions pédagogiques avancés dans le Rapport Parent.

Par contre, avant d'évaluer dans le prochain chapitre si le Rapport Parent marque une sortie des idéaux modernes de l'éducation, il nous faudra bien expliciter davantage ce qu'implique le débat modernité/postmodernité en philosophie de l'éducation. La résolution de ce débat est de la première importance si nous voulons comprendre le « lieu » actuel de la philosophie collégiale.

1.4 Modernité ou postmodernité?

On s'entend généralement pour affirmer que la philosophie est la discipline moderne par excellence, celle qui était à même de réaliser pleinement les idéaux d'émancipation, de liberté et d'autonomie des Lumières. Ce que nous avons tenté d'esquisser dans ce premier chapitre, c'est que c'est précisément parce que nous nous éloignons d'une conception proprement moderne de l'éducation que la philosophie peine à se trouver une place dans les sociétés contemporaines et dans les institutions éducatives.

Or, une question philosophique de première importance ressort de l'analyse de ce premier chapitre : si nous avons démontré que les finalités accordées à l'éducation sont passablement différentes de celles que les modernes voulaient bien lui accorder, nous devons maintenant nous demander si nous situons encore – malgré cet « éloignement » - dans une conception moderne de l'éducation, ou si nous serions plutôt entrés dans un âge postmoderne?

1.4.1 La théorie de la postmodernité

À ce titre, l'analyse conceptuelle et idéaltypique que nous venons de faire permet, du moins selon Lyotard et Freitag, d'affirmer une sortie des idéaux modernes et du mode de production moderne du savoir, nous entraînant de la sorte dans une rupture *qualitative* avec la modernité.

Pour Lyotard, nous serions entrés dans un âge postmoderne dans la mesure où les grands récits de la modernité, de type narratif, ne sont plus opérants : les avancées de la théorie des jeux de langage et les avancées scientifiques et technoscientifiques ont en effet délégitimé ce type de discours. Il ne saurait y avoir de nostalgie et regretter que le savoir ne soit plus principalement narratif. Nous serions seulement entrés dans un paradigme postmoderne qu'il s'agit d'analyser et d'expliquer le plus objectivement possible. C'est peut-être là que se situe la différence fondamentale entre Freitag et Lyotard.

Pour le dire abruptement, Freitag se situe d'emblée dans une nostalgie de la modernité, dans une idéalisation de l'éthos normatif de la modernité. Par contre, cette « nostalgie » est argumentée et repose sur une analyse profonde de l'homme et de sa nécessaire inscription en société. Il y aurait pour Freitag un lieu de l'homme et il s'agit de préserver ses conditions de réalisation, ce que ne ferait plus la société postmoderne. Ainsi, pour Freitag, il y aurait une « crise de l'éducation » dans la mesure où l'éducation, devenue postmoderne, ne répond plus aux critères de ce qu'a été une éducation publique assurée par l'État depuis la modernité, à savoir éduquer des individus qui seront aptes à exercer leur vie citoyenne et à instituer un espace politique, et non pas seulement former des travailleurs. Il y aurait une dimension fondamentale de l'humanité qui se voit menacée par la mutation des institutions scolaires.

Pour le reste, Lyotard et Freitag se rejoignent dans leur analyse : les institutions scolaires se transformeraient en *organisations* qui doivent répondre le plus efficacement possible aux exigences de leur milieu, se réduisant ainsi à leur dimension fonctionnelle et en oubliant leur dimension idéale proprement normative d'orientation de la société. La société contemporaine pourrait dès lors être qualifiée de postmoderne parce que le mode de reproduction de la société contemporaine ne serait plus le même qu'à la modernité. D'un mode de reproduction politique et institutionnel orienté sur l'avenir, qui est perçu comme projet car il y a une possibilité réflexive de changer les règles de la vie sociale, on serait passé à un mode d'organisation qui rejette les transcendances de la Raison et se soumet à un destin conçu comme une fatalité. On serait passé à un mode d'organisation qui postule une dissociation entre les actes individuels et une quelconque possibilité de synthèse commune, qui est fondé sur des critères d'opérativité, de performance sectorielle et d'ajustement au principe de réalité, elle-même de plus en plus confondue avec les exigences du capitalisme.

L'efficacité remplacerait alors la légitimité et la gestion des « inputs » remplacerait le politique. Voilà pourquoi, selon Lyotard et Freitag, nous serions entrés dans un âge postmoderne.

1.4.2 Critiques de la théorie de la postmodernité

Une telle thèse s'expose, selon nous, à de nombreuses critiques d'ordre conceptuel. Ce qu'on peut remarquer premièrement, c'est que les travaux de Lyotard et Freitag traitent très largement des concepts et des idées de la modernité et qu'il « est difficile de décrire des remaniements aussi manifestes pour la société tout entière, au niveau des pratiques » (Wagner, 1996, 25). On peut en effet postuler qu'il y a :

[...] affinité, mais non pas identité entre les idées et les institutions de ce qu'on appelle la modernité. Peut-être est-il possible de repérer historiquement, sans ambiguïté, l'aspect normatif de la modernité, c'est-à-dire son projet, avec ses tensions internes, mais ce projet ne s'est jamais transcrit dans des institutions présentant, même de loin, une netteté analogue (Wagner, 1996, 5).

L'idée que nous voulons développer ici, si on tient compte des remarques de Wagner, c'est que les auteurs contemporains qui défendent la thèse de la postmodernité ont tendance à idéaliser la modernité et à ne pas faire de distinctions sérieuses à propos de ce qui relève de l'ordre des discours et de ce qui relève de l'ordre des pratiques. Si on se penche sur cette question - d'aller au-delà du général et de l'idéal typique - il apparaît deux choses pour le moins troublantes et qui relativisent grandement les propos de Lyotard et Freitag⁴⁴.

Premièrement, on peut bien se réfugier derrière un concept comme la « pensée moderne », il n'en demeure pas moins qu'il recouvre un nombre considérable d'auteurs assez différents les uns des autres; deuxièmement, et c'est là le point le plus important, on peut s'apercevoir que les travaux cités s'intéressent très (trop) largement aux concepts et aux idées de la modernité et, pour reprendre les propos de Wagner, qu'il « est difficile de décrire des

⁴⁴ Mais il semble que Freitag ne tombe pas dans des généralisations excessives dans ses œuvres de jeunesse, comme *Dialectique et société* par exemple, et que ses analyses y sont plus fines et plus détaillées. Nous ne le cachons pas, les propos que nous tenons actuellement sur Freitag se basent uniquement sur les travaux cités en bibliographie, qui sont tous des travaux assez tardifs dans sa carrière.

remaniements aussi manifestes pour la société tout entière, au niveau des pratiques ». C'est donc dire qu'il y a un décalage entre le niveau des discours et des pratiques, ce dont rendent très mal compte Lyotard et Freitag.

Ce qu'il faut comprendre - et ceci est un point très important - c'est que c'est uniquement comparativement à ce genre de généralisations idéalisées (idéaltipe) qu'on peut se permettre d'affirmer qu'il y a une « crise de l'éducation » actuellement, et que nous serions entrés dans un âge postmoderne. À notre avis, une analyse plus fine, plus détaillée, rendra plus fidèlement compte de la situation, et permettra d'utiliser les concepts de « crise » et de « postmodernité » avec plus de parcimonie. Il s'avère alors que les façons de penser, tout autant que les façons de faire, évoluent lentement, se déploient délicatement dans l'histoire; et bien souvent, des façons antinomiques de penser et de faire cohabitent dans un conflit pacifié dans les mêmes lieux et les mêmes époques (Foucault, 1984).

Ceci nous amène à une première critique, d'ordre conceptuel, que l'on peut adresser à Freitag et Lyotard. En effet, selon nous, Marcel Gauchet offre une analyse plus adéquate de la situation actuelle, en ce sens qu'elle nous permet de rendre plus fidèlement compte de la complexité et de l'ambivalence de la société québécoise contemporaine dans son rapport à l'éducation.

Il serait donc faux de considérer la modernité comme une époque où les principes philosophiques sont en adéquation avec les pratiques. En réalité, la modernité, celle du tournant du 18^e siècle, serait plutôt marquée par les Lumières au niveau des discours, mais plutôt marquée par la tradition pour ce qui relève des pratiques. Ainsi, à partir du 18^e siècle, l'école aurait bénéficié d'un « âge d'or » où elle était gouvernée par les principes modernes de Raison, de liberté, d'autonomie, d'émancipation, etc., mais reposait néanmoins sur des façons de faire traditionnelles, et jouissait par le fait même d'une autorité certaine dans la société. Par extension, on peut penser que la situation actuellement problématique de l'école ne relèverait pas d'une soumission à de nouveaux impératifs provenant d'on ne sait où au juste, *mais plutôt d'une pénétration croissante de la société par les significations modernes* (Wagner, 1996; Gauchet, 2008, 2003, 2002). Il serait donc erroné « d'opposer un concept de postmodernité à celui de modernité. La plupart des phénomènes sociaux désignés comme

postmodernes se trouvent (et se sont toujours trouvés) à l'une des extrémités du spectre de la modernité » (Wagner, 1996, 38).

Par exemple, on peut penser que le développement scientifique et technoscientifique, identifié par Lyotard en tant que phénomène postmoderne, est un phénomène typiquement moderne. Bien sûr aujourd'hui le développement des savoirs et techniques prend des allures insoupçonnées à la modernité - de libérateurs ils sont devenus oppressants, pour reprendre une formule de Hans Jonas - par contre, ils sont, dans leur forme et dans leur fond, modernes. Et quand Freitag nous parle d'un assujettissement des institutions éducatives aux logiques et aux forces du marché, on peut penser également que ce même capitalisme est typiquement moderne (Touraine, 1992); et bien qu'il faille voir le rôle non négligeable que joue l'économie dans les processus en cours, on peut penser que ce sous-système économique ne détermine pas totalement les autres sous-systèmes, comme l'éducation par exemple, mais se transforme plutôt comme le reste, « en fonction des mêmes ressorts que le reste », c'est-à-dire à partir de l'impulsion typiquement moderne qui fait la promotion de la démocratie libérale et de son rejeton, l'individu (Gauchet, 2002, XIV). On doit aussi croire que les nouvelles pédagogies, centrées sur l'activité de l'individu, proviennent de cette même impulsion moderne. Et finalement, même la déliquescence de la vie sociale tant décriée par Freitag serait moderne. En effet, pour les modernes, la vie sociale était philosophiquement fondée sur la convention, même si pratiquement ils la vivaient comme un fait de nature. En ce sens, nos sociétés, en prise avec un phénomène d'anomie, n'auraient que mis quelques siècles à reconnaître pratiquement cette notion de convention et donc à rejeter la vie sociale parce qu'il n'y a en définitive aucun principe absolu qui la fonde (Gauchet, 2002).

Il semble alors superfétatoire de parler de postmodernité dans la mesure où, nous le répétons, nous aurions affaire plutôt à « un accomplissement de la modernité qu'à un arrachement à ses valeurs » (Gauchet, 2002, XV); ou, dans les mots de Wagner (1996), « d'une pénétration croissante de la société par les significations modernes » (44).

Ainsi, même si le concept de postmodernité possède le mérite de présenter les nouvelles impulsions du monde contemporain comme un tout cohérent (Gauchet, 2002), on peut croire qu'il ne rend pas bien compte de ce rapport de continuité/discontinuité, de différence et

d'identité que nous entretenons avec la modernité, car il met l'accent au contraire sur les rapports de différence et de discontinuité. Or, depuis Zénon et ses paradoxes, on doit croire que Temps comme Espace sont des *continus* et non pas une suite de ruptures : dans les faits, il y aurait indubitablement continuité entre l'époque contemporaine et la modernité, donnant ainsi davantage raison à Gauchet qu'à Lyotard et Freitag.

Toutefois, on présente souvent la postmodernité comme quelque chose qui n'est pas encore totalement advenu, mais comme un *mouvement* de déconstruction et de décomposition des valeurs et idéaux modernes, de ce qui adviendra si on laisse agir les forces actuelles (Freitag, 1995), nous plongeant ainsi dans un futur orwellien. Rendu à ce point, le concept de postmodernité, bien qu'heuristique, est un concept qui se situe d'emblée dans une stratégie littéraire de dramatisation, et fait plutôt figure d'épouvantail que d'objet théorique...

1.4.3 Une ultime avenue pour le concept de postmodernité

Or, il demeure quand même une voie par laquelle le concept de postmodernité pourrait trouver une légitimité. En effet, la divergence qui oppose Gauchet à Lyotard et Freitag pourrait après tout n'être qu'une divergence sémantique. Si on est d'accord avec Goethe (plutôt qu'avec Zénon), à savoir que « tout ce qui est parfait dans son genre, transcende ce genre, pour devenir quelque chose d'autre, - d'incomparable »⁴⁵, on pourrait affirmer que le concept de postmodernité proposé par Lyotard et Freitag est crédible et qu'il ne nie pas ce qu'il peut y avoir de continuité dans la rupture. Le parachèvement des valeurs modernes transformerait ces dernières en les transmuant en leur exact contraire (exemple : l'individualisme de libérateur devient aliénant), et on pourrait ainsi parler de postmodernité.

Ainsi, même si notre époque est héritière des conceptions modernes, si on suit Freitag et Lyotard, nous pourrions tout de même affirmer que nous serions entrés dans un âge postmoderne si on peut rendre compte *empiriquement* que : a) les récits de la modernité ne

⁴⁵ La mémoire est une chose surprenante, elle peut retenir des phrases entières, mais pas d'où elles proviennent...

sont plus opérants, qu'ils sont délégitimés (Lyotard); et par conséquent b) que le mode de reproduction de la société n'est plus institutionnel, que les institutions scolaires n'occupent plus une fonction normative d'orientation de la société, mais seraient au contraire des organisations qui s'ajusteraient aux impératifs du néolibéralisme (Freitag); et finalement c) que les pratiques pédagogiques contemporaines reposent sur un usage systématique et inconditionnel des pédagogies de l'activité, s'enfonçant de la sorte dans un relativisme généralisé, voire dans un solipsisme.

Or, ceci n'est pas simple à évaluer dans les faits et, disons le franchement, Lyotard et Freitag ne s'embarrassent pas avec de telles analyses qui viendraient confirmer une telle thèse. C'est là le point central de notre critique et de notre étude.

Ainsi, même si on accepte les prémisses de Lyotard et Freitag (et on réduit le débat à un débat sémantique), il faudrait se livrer à une analyse concrète des pratiques éducatives pour évaluer si a) les récits modernes sont réellement inopérants; b) si les institutions scolaires sont complètement surdéterminées par l'économie de marché et c) si on accorde trop d'importance aux nouvelles pédagogies. En d'autres mots, la question est de savoir si les idéaux éducatifs modernes, en quelque sorte « sédimentés » dans les pratiques institutionnelles, sont encore opérants, agissent encore comme « références idéalisées », ou si c'est plutôt l'ensemble cohérent des « nouvelles » impulsions (présentées dans les sections 1.1, 1.2 et 1.3) qui est plus déterminant. Tel est un des enjeux qui relève de l'usage du terme de postmodernité.

C'est en ce sens que nous pensons que notre étude de l'enseignement de la philosophie dans les cégeps québécois peut nous aider à résoudre la question. Comme nous l'avons déjà mentionné, la philosophie est la discipline moderne par excellence, et elle apparaît comme un bon indicateur des finalités que l'on entend attribuer à l'éducation. Ce n'est que suite à une étude concrète de la place accordée à l'enseignement collégial de la philosophie que nous pourrions constater si les impulsions modernes sont encore opérantes dans nos pratiques éducatives. Nous pourrions de la sorte nous positionner définitivement dans le débat modernité/postmodernité qu'on retrouve en philosophie de l'éducation.

DEUXIÈME PARTIE

MODERNITÉ TARDIVE OU POSTMODERNITÉ ? ANALYSE DE CAS : LA PLACE DE LA PHILOSOPHIE DANS LES CÉGEPS QUÉBÉCOIS.

CHAPITRE II

LE RAPPORT PARENT : NOUVELLES FINALITÉS ÉDUCATIVES ET ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

Ce que nous allons évaluer dans ce chapitre, c'est la validité des thèses de nature théorique et idéaltypique⁴⁶ avancées dans le premier chapitre. Dans la place qu'il entend accorder à l'enseignement collégial de la philosophie, est-ce que le Rapport Parent tend, comme le suggèrent Gilles Gagné (2002) et Yves Lenoir (2005) à se distancer d'un idéal moderne du savoir? Est-ce que le Rapport Parent marque une rupture avec la conception de l'éducation humaniste et libérale de la modernité? Est-ce que le Rapport Parent transforme les institutions scolaires en organisations qui ont pour but de s'adapter aux exigences de leur milieu, nous plongeant ainsi dans une postmodernité? Et finalement, est-ce que le Rapport Parent accorde une place « systématique et inconditionnelle » aux nouvelles pédagogies « actives », plongeant ainsi l'éducation dans un « relativisme » et un « pragmatisme » postmoderne (Lemaître, 2007, 90)? Bref, peut-on affirmer que le Rapport Parent marque l'entrée du Québec dans la postmodernité? Telle est la question à laquelle nous tenterons de répondre ici.

Pour bien comprendre la spécificité du Rapport Parent, nous donnerons premièrement un bref aperçu de la situation scolaire dans les collèges classiques et de l'enseignement de la

⁴⁶ En référence au concept sociologique de Max Weber, l'idéal-type, c'est-à-dire à l'idée générale qu'on peut se faire d'un phénomène, indépendamment de ses variations spécifiques. Cette « idée générale » agit alors en tant que guide dans la construction des hypothèses de recherches. Donc, clairement, c'est qu'on va évaluer dans ce chapitre et dans le suivant, c'est si le portrait général tracé dans le premier chapitre, portrait plutôt catastrophiste il est vrai, s'applique à l'éducation québécoise. Finalement, si on doit considérer un idéal-type comme un modèle d'intelligibilité qui a été obtenu en isolant délibérément certaines caractéristiques des phénomènes, on doit se demander ici si la construction théorique présentée dans le premier chapitre rend fidèlement compte de la réalité québécoise.

philosophie qui prévalait au Québec avant la réforme majeure qui a eu cours dans les années soixante, afin de saisir cet enseignement dans ses visées éducatives.

Il apparaîtra ensuite, dans l'analyse de la place qu'il entend accorder à l'enseignement de la philosophie, que le Rapport Parent est, face aux institutions scolaires religieuses qui le précédaient, un rapport bicéphale qui tente de faire un compromis entre deux injonctions, deux impulsions, deux conceptions éducatives qui apparaîtront par la suite, non pas complémentaires, mais fortement antagonistes. D'un côté, il entend faire la belle part aux idéaux de la modernité en laïcisant l'humanisme chrétien des anciennes institutions éducatives québécoises fortement religieuses; et, d'un autre côté, il entend recentrer les formations et le mode d'organisation des institutions scolaires sur les besoins du milieu, développant ainsi en partie une approche fonctionnaliste de l'éducation. Cette double impulsion apparaîtra constitutive de l'identité des cégeps québécois.

Il y a donc à la fois une dimension idéale et idéelle⁴⁷, pour reprendre les termes de Michel Freitag, contenue dans le Rapport Parent, mais aussi une dimension fonctionnelle. Peut-être cette double orientation du Rapport Parent nous permet-elle tout au plus d'affirmer que ce rapport marque « le point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique [utilitaire] anglophone nord-américaine » (Lenoir, 2005, 638), mais nous pensons aussi que l'existence même d'une forte dimension moderne, libérale et humaniste des curricula collégiaux nous empêche d'affirmer, comme le fait Gilles Gagné (2002) que ce rapport marque l'entrée du Québec contemporain dans une philosophie postmoderne de l'éducation.

2.1 Le Québec et le Rapport Parent : transition entre une approche traditionnelle et contemporaine en philosophie de l'éducation

On affirme souvent que la « modernisation⁴⁸ » de la société québécoise dans les années suivant l'après-guerre exigeait un nouveau système éducatif. Ce nouveau système éducatif

⁴⁷ C'est-à-dire que le Rapport Parent est à la fois fondé en normativité et en raison.

⁴⁸ Dans le sens de Baudelaire de « ce qui est nouveau », et dans le sens populaire de « ce qui est technologique », et non pas au sens où nous avons défini la modernité au début du premier chapitre, c'est-à-dire

s'est construit en opposition avec la conception traditionnelle et religieuse de l'éducation, qui n'était plus en adéquation avec les nouvelles réalités de la société québécoise. Il convient alors, avant d'étudier plus en avant le Rapport Parent, qui est le document principal qui témoigne de ces transformations des finalités éducatives, de brièvement rappeler les grandes lignes de l'éducation telle qu'elle se pratiquait dans les collèges classiques québécois.

2.1.1 Les collèges classiques québécois et l'humanisme chrétien

Malgré le fait que les collèges classiques québécois accordaient une importance manifeste à la formation de l'esprit (on n'a qu'à penser aux cours obligatoires de rhétorique dans le curriculum par exemple), il n'en demeure pas moins qu'on peut penser que ces collèges reposaient sur une conception essentiellement religieuse de l'éducation (LeVasseur, 1997). D'ailleurs, est-il besoin de rappeler que l'enseignement dans ces collèges était principalement dispensé par le clergé?

Dans les collèges classiques de la première moitié du 20^e siècle, la « modernisation » du Québec est présentée comme un phénomène culturel anglo-saxon et protestant, et apparaît comme un désordre qui menace la société québécoise dans ses fondements traditionnels. Face à ce désordre et à cette nouvelle culture de l'instantané, il fallait élever un rempart pour les esprits jeunes et corruptibles en présentant ce qui était immuable et avait fait ses preuves au fil des siècles. Cet « immuable », c'est la culture classique, principalement formée par l'étude des langues anciennes, des lettres, et de la philosophie.

Ainsi, d'un point de vue formel et officiel, les matières enseignées dans les collèges classiques devaient « favoriser le développement des facultés intellectuelles, le déploiement d'une pensée claire, d'un discours cohérent » (LeVasseur, 1997, 153) dans un idéal classique

au sens d'une modernité philosophique. Cette acception courante et populaire du terme de modernité complexifie un peu les choses pour le philosophe : pour ce dernier, n'est pas moderne « tout ce qui est nouveau ou technologique », mais ce qui correspond à l'esprit philosophique de la modernité. Quand nous utiliserons le terme de modernité dans une acception populaire, nous le mettrons entre guillemets. C'est d'ailleurs cette dernière acception qui est retenue par les auteurs du Rapport Parent : quand ils parlent de modernité, ils parlent des transformations de la société québécoise qui leur sont contemporaines, et non pas d'un idéal philosophique du 18^e siècle.

de formation, c'est-à-dire dans la perspective de raffiner l'esprit et de l'élever progressivement vers les notions platoniciennes de Vrai, de Beau et de Bon.

C'est dans cette perspective que l'on peut comprendre toute la place accordée à l'étude des langues anciennes dans le curriculum classique : elles permettaient à la fois de mieux penser, parler et écrire, et mettaient « en scène des personnages qui se distinguaient par la vertu et le courage et qui inspiraient la jeunesse » (LeVasseur, 1997, 155) et qu'il convenait donc d'imiter⁴⁹.

On comprend alors que l'enseignement des collèges classiques reposait davantage sur une philosophie de l'éducation qui visait l'acquisition des vertus gréco-latines plutôt que sur l'acquisition de savoirs. Ces derniers n'étaient considérés dans les curricula que s'ils permettaient d'accéder progressivement, par la raison, aux modèles vertueux du passé.

Dans ce cadre, on doit même penser que l'enseignement de la science n'était qu'un auxiliaire de l'enseignement littéraire, et ne servait ainsi qu'à la formation générale de l'esprit, l'habituant au monde de l'Être et le préparant à la réflexion de nature philosophique et religieuse. L'enseignement de la science était donc fait « dans un but d'érudition, et non dans le but de former une main-d'œuvre qualifiée capable de s'intégrer au marché du travail, ni dans celui d'une conquête économique » (LeVasseur, 1997, 160).

Mais ce n'est pas dans l'étude des langues anciennes, non plus dans l'étude des sciences qui, en vrai, était fortement négligée dans la culture classique, qu'apparaissaient le plus les finalités de l'éducation classique. C'est dans l'enseignement de la philosophie qu'elles apparaissaient le plus explicitement. En effet, l'étude des langues et des sciences n'étaient que des propédeutiques à la formation philosophique qui, elle, était terminale. C'est-à-dire que c'était cette formation, et nulle autre, qui devait élever les esprits aux causes supérieures.

⁴⁹ Or, qu'on se rappelle le concept de détraditionnalisation de Gauchet présenté dans le premier chapitre : c'est précisément l'autorité des modèles du passé qui n'est plus opérante, ce qui tend à rejeter la présentation de ces modèles hors des curricula, parce que ceux-ci n'intéressent plus la jeunesse et ne semblent plus être constitutif de l'élaboration et de la compréhension du soi.

L'enseignement de la philosophie se confondait alors souvent avec un enseignement des doctrines de Saint Thomas d'Aquin, se prétendant *philosophia perennis*. De fait, c'est plus de la moitié des professeurs de philosophie de l'époque qui se déclaraient d'allégeance thomiste (J.-C. Simard, 1998). La philosophie était donc indissociable de la pensée religieuse, voire même subordonnée à la pensée religieuse. Comme le dira Georges Leroux, à l'époque des collèges classiques :

[...] la philosophie était la servante de la théologie. Elle devait conduire l'esprit humain à l'acceptation de l'existence de Dieu, au statut transcendantal des normes pour la morale et, en général, à la reconnaissance de l'universel dans le plus de domaines possibles ; la philosophie avait beaucoup de fonctions qui étaient socialement requises. Elle créait un consensus qui était très important dans la société traditionnelle, en particulier quant à la valorisation de l'autorité. La raison, en d'autres mots, ne pouvait pas contredire l'autorité (Leroux, 2004, 2).

On peut donc apercevoir que les différents types d'enseignements à l'époque des collèges classiques étaient subsumés aux visées éthico-métaphysiques de l'humanisme classique et de la religion catholique, et dépassaient ainsi largement le cadre d'une éducation strictement centrée sur la transmission de connaissances. En somme, la tâche ultime des collèges classiques était de former des chrétiens érudits. Il semble donc que le concept d'endoctrinement puisse s'appliquer pour l'enseignement de la philosophie tel qu'il se pratiquait dans les collèges classiques.

Mais il ne faut pas tomber dans la caricature et voir l'enseignement de la philosophie de l'après-guerre dans les collèges classiques comme un endoctrinement religieux sévère et implacable. Déjà à l'époque, on est à la recherche d'un christianisme plus authentique, plus libre, plus en phase avec les transformations du Québec contemporain. On cherche, en somme, à « insuffler une nouvelle intériorité à un catholicisme par trop externe et institutionnalisé » et « l'orthodoxie se fissure et se délite graduellement (Simard, 1998, 59). On est, au fond, à la recherche d'un humanisme chrétien. Comme on peut le lire dans un texte de l'époque :

L'humanisme complet ne doit pas former seulement l'homme raisonnable, c'est-à-dire l'homme capable de penser par lui-même, de discerner la vérité de l'erreur, le bien et le mal, d'élargir toujours de plus en plus le cercle de ses connaissances, afin de pouvoir exercer sur ses semblables une action morale, puissante et ordonnée : il doit surtout former l'homme surnaturel tel que l'ont fait l'adoption et la rédemption divines, le vrai chrétien qui est un autre Christ. [...] Aussi longtemps que la raison humaine n'est pas illuminée par la foi, elle est en nous à l'état d'enfance ,

elle flotte à tout vent de doctrine (dans *L'enseignement secondaire*, cité par LeVasseur, 1997, 166).

Mais, pour plusieurs, l'humanisme chrétien pratiqué dans les collèges classiques, même « modernisé », ne semblait plus correspondre aux nouvelles réalités de la société québécoise. D'ailleurs, c'est toute la recherche philosophique de l'époque qui était en quête d'un nouvel humanisme. Rappelons pour l'exemple que Jacques Maritain a publié *Humanisme radical* (1936), Heidegger la *Lettre sur l'humanisme* (1946), Sartre *L'existentialisme est un humanisme* (1946), Merleau-Ponty *Humanisme et terreur* (1947), et que Fernand Dumont et Guy Rocher plaidaient en 1961, dans *Introduction à une sociologie du Canada français*, pour un « nouvel humanisme » en tentant d'opérer une conversion de la pensée chrétienne (Dumont et Rocher, 1961).

Ce qu'il faut noter ici, du moins si on suit Jean-Claude Simard (1998), c'est que même si l'interprétation dominante relayée par les baby-boomers postule que l'éducation jésuite des collèges classiques de l'époque précédant la réforme des années 60 était une éducation religieuse et dogmatique, on doit plutôt croire que l'éducation classique « a facilité le passage du monolithisme au pluralisme [et que] le dogmatisme théologique accueillait les diverses moutures de l'humanisme » (65).

2.1.2 Les transformations de la société québécoise et l'inadéquation du modèle classique

Néanmoins, cette conception chrétienne du savoir et des finalités de l'éducation, même « modernisée », n'allait plus de soi avec les transformations de la société québécoise contemporaine.

En effet, c'est toute « une combinaison de facteurs de divers ordres – politique, économique, technique, social, etc. – qui avait émergé à la suite de la Deuxième Guerre mondiale » (Lenoir, 2005, 641), et les auteurs du Rapport Parent (RP) postulèrent que « la crise de l'enseignement s'inscrit dans le cadre d'une vaste crise de civilisation » (RP, 1963, Vol.1, Art. 83) : la société québécoise tendait à devenir progressivement laïque et pluraliste,

mais aussi cette société s'urbanisait, s'industrialisait et était en proie à une véritable révolution technologique.

Face à ce nouveau pluralisme, l'enseignement religieux monolithique et thomiste des collèges classiques apparaissait au mieux comme un archaïsme (Gagné, 2002 ; Lenoir, 2005), au pire comme un endoctrinement; et face aux profondes transformations structurelles de la société québécoise, le système d'éducation, mené par les religieux, apparaissait comme un « système d'éducation fortement fragmenté »⁵⁰ (RP, 1963, Vol. 1, Art. 128; RP, 1964, Vol. 2, Art. 31 à 51) devenu incompatible avec les nouveaux cadres de la société industrielle :

Dans le contexte d'une société en voie d'urbanisation et d'industrialisation, les modèles culturels et sociaux véhiculés par l'Église semblaient désuets. À un point tel qu'il y avait dichotomie entre la représentation idéale de la société défendue par le clergé et la société empirique qu'il refusait de prendre en considération [...]. De sorte que la société québécoise se retrouvait déchirée entre une pensée traditionnelle [...] et le mouvement de modernisation qui transformait la société québécoise (LeVasseur, 1997, 201).

On doit donc penser que le système scolaire québécois de l'après-guerre « se rapproche [...] d'une formation scolaire qui caractérise l'Europe du 19^e siècle » (Dandurand, 1990; cité par Lenoir, 2005, 646) et qu'il appelait par conséquent des transformations tant au niveau du statut du savoir, de la fonction des institutions scolaires que des pratiques pédagogiques.

La Révolution Tranquille, principalement à travers la réforme du système d'éducation québécois, est ainsi venue rompre avec le modèle social de la société traditionnelle qui dominait au Québec à l'époque, et c'est en cela que le Rapport Parent se voyait comme « moderne »⁵¹.

⁵⁰ En effet, « six réseaux parallèles d'institutions [occupaient] le [futur] champ de l'Enseignement collégial, créant ainsi une impression générale d'incohérence et d'anarchie ». Ministère de l'éducation, *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel*, Éd. Préliminaire, 1967, p.28, cité par Beaudin (2011, 8).

⁵¹ D'ailleurs, cela semble correspondre à la séparation conceptuelle de Marcel Gauchet (2002) qui affirme que la société moderne est celle qui se bâtie en opposition à la société traditionnelle et religieuse. Le Québec d'alors apparaît assez anachronique : il redécouvre les idéaux modernes suite à la Deuxième Guerre et s'oppose à la mainmise des religieux sur les institutions scolaires. Et en même temps apparaît déjà sur le vieux continent les premières grandes critiques de la Raison laïcisée... C'est dire à quel point le Québec avait un retard à rattraper.

Selon les auteurs du Rapport Parent, le système d'éducation du Québec de l'époque devait alors prendre en compte quatre grands ordres de problèmes qui se posaient à l'enseignement : « une véritable explosion scolaire (démographique), la révolution scientifique et technologique présentement en cours, de profondes transformations dans les conditions de vie et une évolution rapide des idées » (RP, 1963, Vol.1, Art. 83). La naissance du cégep s'inscrit dans le cadre de cette problématique.

Pour réaliser les transformations scolaires qu'exigeait la société québécoise, il fallait premièrement se dégager de l'influence de la philosophie thomiste et être en phase avec les nouvelles injonctions de laïcité et de pluralisme des valeurs. En effet, le savoir devait servir à autre chose que de former des « chrétiens érudits » et des élites libérales, mais néanmoins conservatrices. En un mot, il devait, en redécouvrant les idéaux modernes, servir la cause d'un nouvel humanisme en se distançant d'un humanisme chrétien issu de la culture classique (RP, 1964, Vol. 2, Art. 2, 3, 9, 18, 19, 21 45).

D'un autre côté, avec l'arrivée massive des jeunes du baby-boom, le chaos avéré de l'organisation des institutions scolaires et l'inadéquation de leurs formations avec les nouvelles exigences d'une société urbaine et industrielle, voire postindustrielle, devaient rendre impérative une organisation structurelle, rationnelle et systémique des différentes institutions scolaires, qui étaient jusqu'alors incapables de répondre adéquatement et de façon concertée à ces nouvelles exigences (RP, 1964, Vol. 2, Art. 43 et 260).

Finalement, la pédagogie autoritaire⁵², souvent utilisée dans les collèges classiques, ne semblait plus être en adéquation avec les nouvelles avancées de la psychologie, de sorte que, selon les auteurs du Rapport Parent, l'enseignement, « au lieu de stimuler l'esprit, [...] l'assoupit, [...] éteint la curiosité et étouffe l'initiative, il stérilise l'imagination et les dons créateurs » (RP, Vol.4, Art. 10). Il fallait donc pratiquer un nouveau type d'enseignement,

⁵² « Autoritaire » dans l'acception usuelle du terme, renvoyant ainsi à une certaine forme de domination, à une obligation forcée; mais surtout « autoritaire » dans un sens arendtien, ou dans le sens ou l'entend Marcel Gauchet (2008,2002), c'est-à-dire d'une pédagogie qui repose sur une reconnaissance explicite et non questionnée, des maîtres et des étudiants, et de la valeur structurante des contenus d'enseignements

plus actif et surtout polyvalent, centré sur les intérêts et aptitudes de l'individu tenu trop longtemps en otage d'un modèle unique d'enseignement.

Ce sont là les missions que s'était données à remplir la réforme éducative québécoise des années soixante, dont le Rapport Parent est la figure emblématique.

2.2 Rapport Parent : création des cégeps et enseignement de la philosophie

Le découpage analytique que nous avons fait dans le premier chapitre ne sera pas utilisé dans le même ordre dans ce chapitre. En effet, ce découpage ne semble pas le plus pertinent pour nous permettre de comprendre la philosophie de l'éducation du Rapport Parent. Pour une présentation plus claire et plus logique, nous aborderons dans un premier temps la fonction que le Rapport Parent entend donner aux institutions scolaires, ensuite nous traiterons du statut qu'il accorde au savoir, et finalement nous traiterons de ses propositions pédagogiques.

2.2.1 Fonctions des institutions scolaires dans le Rapport Parent

Nous l'avons évoqué brièvement, la société québécoise de l'après-guerre changeait rapidement : elle changeait socialement, économiquement, politiquement, et même philosophiquement. Il tomba rapidement sous le sens que les institutions québécoises n'étaient plus en « phase » avec ces bouleversements et que des ajustements, voire même des réformes massives, s'imposaient.

Dans ce cadre, la question de l'éducation allait être centrale et allait se poser selon un double point de vue. Premièrement, la période pacifiée et prospère de l'après-guerre allait permettre une reprise des idéaux philosophiques modernes, qui étaient tombés en désuétude depuis au moins la Première Guerre, et ainsi répondre aux exigences des démocraties avancées et aux revendications des citoyens qui réclamaient « plus de participation » (Gagné, 2002). Deuxièmement, les nouvelles exigences des démocraties avancées, en prise avec un développement industriel, voire postindustriel, appelaient de nouvelles formations et une

réforme du rôle des institutions scolaires. Celles-ci devaient « affronter rationnellement le nécessaire allongement de la formation du travailleur dans un contexte où le salut économique se déplaçait du côté des nouvelles technologies » (Gagné, 2002, 15) et devait en conséquence dorénavant prendre en charge les formations professionnelles. Et comme l'éducation politique était déjà assurée par l'État, on convint assez facilement qu'« il était aussi du ressort de l'État de produire l'employabilité du travailleur » (Gagné, 2002, 15). C'est dans cette optique que l'éducation aurait reçu une nouvelle fonction de formation du travailleur, qui vint s'ajouter naturellement à la première, qui était celle de la formation du citoyen.

2.2.1.1 Des critiques radicales du Rapport Parent

Ce que nous ferons dans cette section, c'est résumer les critiques radicales que font Yves Lenoir (2005) et Gilles Gagné (2002) du Rapport Parent, et évaluer ensuite le bien-fondé de ces critiques. Bien que celles-ci aient le mérite de mettre à jour des éléments du Rapport Parent qui s'avéreront par la suite problématiques, ce qui au Québec relève de l'exploit⁵³, nous croyons que leur radicalité même n'est pas justifiée.

Selon Yves Lenoir (2005), c'est le Rapport Parent qui serait en grande partie responsable de cette « dérive » des institutions scolaires québécoises et de leur recentrement sur les exigences d'une économie capitaliste en voie de se mondialiser. Ce recentrement transformerait les institutions scolaires en organisations (Gagné, 2002), car elles auraient dorénavant pour but de répondre le plus efficacement possible aux exigences des différents milieux. Ceci aurait pour effet de transformer l'éducation en bien d'investissement et de la soumettre à une logique de la performativité. Ce faisant, le Rapport Parent aurait inscrit l'école québécoise dans une nouvelle direction « qui priorise la productivité et le développement de l'économie, même si cela doit avoir pour conséquence l'accentuation des clivages sociaux et le renoncement à la réalisation de certaines valeurs » (Dandurand, 1990;

⁵³ En effet, le Rapport Parent occupe au Québec une place ambivalente : on l'oublie la plupart du temps, et quand on en parle, c'est bien souvent dans des termes strictement élogieux.

cité par Lenoir, 2005, 651). Lenoir affirme que le Rapport Parent marque le renoncement à un modèle éducatif français et le renoncement à un humanisme classique jugé « suranné, rétrograde, obsolète et perversi⁵⁴ » (644) et serait ainsi le « point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine », c'est-à-dire dans une logique d'adaptabilité au marché du travail. Pour Lenoir (2005) le Rapport Parent représente donc :

[...] un conflit entre deux idéologies, l'une déclinante et vacillante, l'autre émergente et conquérante, en accord avec les couches sociales revendicatrices en voie de prendre le pouvoir, qui met en question et condamne la précédente pour s'y substituer ». Et d'ajouter que « le Rapport Parent répond ainsi aux nouvelles élites du Québec, techniciens, ingénieurs, administrateurs [...] qui prônent une nouvelle vision du monde, une promotion individuelle et sociale des Canadiens français fondées sur le désir d'efficacité (649).

En somme, Lenoir affirme que c'est le Rapport Parent qui a permis « une implantation progressive du modèle néolibéral [pour lequel] il importe de gérer la clientèle scolaire en tant que consommatrice des savoirs et de la transformer en « capital humain » [axé] sur les valeurs entrepreneuriales » (652). L'éducation devient alors « laïque et néolibérale, pragmatique, utilitaire et instrumentale » (654).

Certains passages du Rapport Parent semblent confirmer cette thèse de Lenoir. On peut ainsi lire dans le Rapport Parent que :

[...] le progrès économique dépend non seulement des investissements de capitaux mais aussi des ressources humaines dont dispose une société ; l'expansion industrielle exige un réservoir de main-d'œuvre qualifiée dans différents secteurs de production ou d'activité et à différents niveaux de responsabilité. La pénurie de ressources humaines peut être un facteur de ralentissement économique (Vol. 4, Art. 21).

Selon Lenoir, dans la conception moderne de l'éducation, qui était libérale et humaniste, la priorité était donnée à « l'acquisition de savoirs homologués » car ce sont ceux-ci qui « libèrent les individus des différentes formes d'esclavages. » Or, le Rapport Parent aurait favorisé un développement du savoir-faire et une forme d'éducation qui « n'est pas directement liée aux connaissances, mais à la capacité d'agir dans et sur le monde ». Édouard

⁵⁴ Comme nous le verrons plus tard, nous ne sommes pas d'accord avec l'interprétation d'Yves Lenoir. L'humanisme classique n'est pas jugé en des termes aussi forts par le Rapport Parent : on juge seulement que cette forme d'humanisme est incomplète et ne rend pas compte de la pluralité de la société québécoise.

revient alors à « instrumenter » : d'une part en conciliant l'éthique avec « le nouvel ordre industriel », et d'autre part en développant des « formations professionnelles » adaptées aux exigences de l'industrie (656).

Toujours selon Lenoir, c'est le concept même d'humanisme - qui est le concept central du Rapport Parent - qui aurait permis de présenter cette rupture qu'institue le Rapport Parent au contraire comme une continuité transhistorique : on rejette partiellement l'humanisme classique au nom d'un nouvel humanisme, contemporain, qui effectuera une « réconciliation de toutes les tendances culturo-idéologique », et qui sera défini comme un « univers polyvalent de connaissance et d'attitudes » (655). L' « humanisme contemporain » du Rapport Parent servirait ainsi à justifier les dérives individualisantes de la société québécoise en voie de se soumettre à une logique anglo-saxonne de performativité. Dans cette optique, on peut penser que c'est ce nouveau concept d'humanisme qui allait ainsi permettre à l'école de se dégager des curricula d'apprentissages figés et des savoirs obligatoires des collèges classiques, en créant des programmes de formation à la pièce qui répondent aux exigences du marché du travail, mais qu'on justifie néanmoins par la diversité des « goûts et aptitudes » des individus. Selon Lenoir, d'un humanisme classique, on serait ainsi passé à un nouvel humanisme pluraliste, qui prend la forme d'un humanisme néolibéral.

Cette critique rejoint beaucoup celle de l'ancien élève de Michel Freitag, Gilles Gagné. Selon ce dernier, c'est précisément à partir de ce recentrement du système d'éducation sur les finalités marchandes - et corolairement de l'apparition d'une nouvelle élite gestionnaire - qu'on peut postuler que le Rapport Parent marque un abandon des idéaux modernes et un recentrement sur les caractéristiques postmodernes d'efficacité et de gestion d'organisation.

Ainsi, si on suit cette interprétation, de par l'ajustement que représente le Rapport Parent du « système d'éducation aux nouvelles exigences posées par le développement industriel » (Lenoir, 2005, 643), on en viendrait à rejeter la dimension politique de l'éducation. Gilles Gagné (2002) affirme, dans une formule qui ne manque pas d'intelligence, que le Rapport Parent représente une certaine forme de « modernisation » qui s'opère à l'encontre de la modernité philosophique, en ce sens que le recentrement du système d'éducation sur les exigences du milieu qu'opère le Rapport Parent aurait pour effet d'évacuer hors de l'école sa

dimension proprement moderne de formation du citoyen en y ajoutant la fonction de « formation du travailleur » :

Cette nouvelle fonction de l'école fut donc greffée sur l'ancienne [formation du citoyen], opération qui fut bientôt facilitée au Québec par l'amnésie générale que 1960 rendit possible. Partie pour enrichir la tâche de l'éducation, la réforme scolaire procéda, dans le vide d'une rupture et sans la moindre trace d'une mauvaise intention, à la destitution de sa visée antérieure, visée elle-même restée embrouillée pendant un siècle dans une doctrine clérico-nationaliste assez mal disposée quant à l'autonomie éthique du citoyen. Il fut donc d'autant plus facile de négliger le fait que nous remplacions, sous prétexte de réforme, une institution scolaire qui avait en vue le maître de l'État (le citoyen) par un système qui avait en vue le serviteur du besoin (le travailleur) et que nous le faisons sans fournir le moindre effort de les articuler l'un à l'autre. Deux nobles tâches éducatives disparurent ainsi l'une dans l'autre, l'autonomie intellectuelle du travailleur étant oubliée en même temps que l'autorité politique du citoyen, et le système put se rabattre en toute bonne conscience sur l'employabilité du salarié. Une fois libéré de l'utopie éducative des modernes par la « modernisation », il ne restait qu'à changer de registre et à faire de l'école le moyen de produire les serviteurs de l'entreprise (Gagné, 2002, 15-16).

Plusieurs passages du Rapport Parent semblent valider les thèses de Lenoir et de Gagné. On affirme régulièrement, dans ce rapport, qu'à travers l'éducation, il faut préparer les jeunes à une « tâche utile » (RP, Vol. 2, Art. 58) et qu'elle est un « bon placement » tant pour la société que les individus. Le Rapport Parent se livre alors à une utilisation des concepts économiques dans l'éducation :

L'instruction est l'un de ces *besoins* qui se développent avec l'élévation du niveau de vie; mais elle est en même temps l'un des facteurs de cette élévation; elle serait ainsi tout à la fois cause et effet de l'*accroissement des richesses*. [...] La société technologique, de par sa nature même, exigera des *sommes* considérables pour fins d'enseignement; mais ce sont plutôt des *investissements* que des *dépenses* (nous soulignons, RP, 1963, Vol. 1, Art. 93).

La « société technologique » et l'« accroissement des richesses », comme le disent les auteurs du Rapport Parent, appelle alors de solides formations techniques et spécialisées : « C'est pour la préparation aux carrières techniques et professionnelles que s'impose avec le plus d'urgence un enseignement public répondant aux aspirations des jeunes et aux besoins de notre province » (RP 1964, Vol. 2, Art. 101), car « ce qui fait aujourd'hui la puissance d'un pays, c'est bien plus son équipement technologique que ses armées » (RP, 1963, Vol. 1, Art. 111).

Voyons maintenant en quoi consistent ces « besoins de notre province » :

Dans notre province comme ailleurs, l'industrie tend de plus en plus à exiger un niveau de formation générale et technique assez élevé permettant de passer avec souplesse d'un emploi à un autre dans un univers technique en rapide évolution. [...] On pourrait, comme mesure temporaire, songer à donner dans les diverses régions, avec la collaboration de l'industrie, des cours de qualification technique (RP, 1964 Vol. 2, Art. 55).

Mais on affirme aussi que : « l'organisation de l'enseignement technique doit, pour répondre aux besoins réels de l'emploi dans un pays, se faire en collaboration constante avec le marché du travail » (Vol. 2, Art. 47). Ainsi, on affirme qu'« une économie industrialisée et compétitive appelle une éducation plus longue pour tous » (RP, 1964, Vol. 2, Art. 259) et on trace une certaine adéquation entre les « besoins de la société » et ceux de l'industrie. Et c'est par cette adéquation postulée qu'il y a nécessité d'intégrer les formations techniques aux institutions scolaires publiques afin de « préparer en nombre suffisant les techniciens nécessaires au développement de notre industrie » (Art. 76).

Ce serait dans cette optique qu'ont été créés les cégeps, que les auteurs du Rapport Parent appelaient l' « institut ». Ceux-ci sont nés dans l'intention de répondre aux exigences du marché du travail (de l'industrie). Les cégeps devaient être des organisations efficaces et, pour ce faire, devaient s'adapter aux besoins du milieu et « épouser les structures socio-économiques de la région »; et le « leadership régional », sous-entendu le monde des affaires, devait être présent dans les structures administratives des cégeps afin que ces derniers demeurent en contact avec les besoins des industries (Vol. 2, Art. 288).

Ceci semble donner raison à Gilles Gagné (2002) quand il affirme que le Rapport Parent marque « l'ouverture de l'école aux forces du milieu au nom des impératifs économiques [et] allait donc servir de substitut au projet de fonder l'illumination du sujet sur une vérité commune à valeur universelle. [L'] idéal pédagogique moderne fut ainsi abandonné en un éclair » (19).

C'est donc le Rapport Parent qui, au Québec, serait responsable en grande partie du discrédit de la notion de savoir et du recentrement des formations sur la notion de besoin, dont nous parlions dans le premier chapitre. Le concept de « polyvalence », si présent dans le rapport, permettrait ainsi de réunir les deux exigences, symétriques et complémentaires, de l'industrie et des individus, pour les fondre en une seule. On pourrait dorénavant échapper aux contraintes internes du savoir en élaborant des formations, « adaptées et adaptables »,

« parfaitement personnalisées » (Gagné, 2002, 35) qui répondraient aux besoins toujours changeants de l'industrie et des individus-qui-veulent-se-former-professionnellement.

Dans ce cadre, la science, qui était fortement négligée dans les collèges classiques, retrouvait ses lettres de noblesse avec le Rapport Parent, mais « avait désormais sa valeur dans les innombrables modules que l'on pouvait en détacher pour le mobiliser à la pièce dans des opérations productives particulières » (Gagné, 2002, 17). En somme, Gagné nous dit que la science ne devient pertinente, avec la réforme des années soixante, que si elle est « opérationnelle et technique » (17).

Bref, dans cette optique, le Rapport Parent représenterait un abandon des idéaux modernes en ce qu'il marque : a) une réorganisation structurelle des institutions scolaires en les ouvrant aux forces du milieu, les transformant ainsi en organisations ayant pour finalité non plus un projet normatif fondé en raison, mais une adaptabilité maximale aux exigences des milieux; b) un discrédit de la notion de savoir, et plus fortement encore des savoirs classiques (que Lyotard appelait « narratifs »); et par conséquent c) une ouverture de la catégorie de savoir à la pluralité des besoins, goûts, aptitudes et intérêts..., « ouverture » dont témoignent les nombreux appels à la polyvalence et à l'utilisation de nouvelles pédagogies actives, qui seraient « pragmatiques et utilitaires » (Lemaître, 2007, 90).

2.2.1.2 Pour une analyse plus modérée

Nous pensons cependant que nous devons rejeter en partie ce type d'interprétation du Rapport Parent. Comme nous l'avons déjà évoqué, nous nous opposons à ce type d'interprétation qui tend à surestimer la dimension purement fonctionnelle et marchande présente dans le Rapport Parent. Nous pensons qu'il vaudrait mieux faire une lecture plus bienveillante du Rapport Parent.

Ce faisant, et bien qu'il faille postuler, en accord avec Gagné et Lenoir, qu'il y a dans le Rapport Parent un fort recentrement de la fonction des institutions scolaires sur leur performance économique anticipée (et que ceci aura, comme nous le verrons, des conséquences assez dramatiques dans le développement ultérieur du système d'éducation

québécois), nous croyons que nous ne pouvons pas réduire ce rapport à sa dimension fonctionnelle et économique, à un rejet pur et simple de l'idéal moderne.

D'ailleurs, il faut remarquer que même si, bien souvent, le Rapport Parent parle de l'éducation en termes d'investissement, cet investissement est à la fois économique et social (RP, 1963, Vol. 1, Art. 109). Ainsi, la conception éducative qui ressort de la lecture du Rapport Parent nous semble plus complexe que ce que les études de Gagné et Lenoir laissent entendre.

En effet, lorsque les auteurs du Rapport Parent nomment la « triple fin du système d'enseignement » (Vol. 4, Art. 5), jamais ne sont nommés les besoins de l'industrie, ou quoi que ce soit qui puisse s'en approcher. On nomme certes la formation professionnelle, mais toujours selon le point de vue de la personne formée, ou de la société, et non pas d'une économie émancipée du social et du politique. Du point de vue du Rapport Parent, un système d'enseignement sert donc à :

- mettre à la portée de tous, sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou d'aptitudes mentales, un enseignement de bonne qualité et répondant à la diversité des besoins ;
- permettre à chacun de poursuivre ses études dans le domaine qui répond le mieux à ses aptitudes, à ses goûts et à ses intérêts, jusqu'au niveau le plus avancé qu'il lui est possible d'atteindre et de bénéficier ainsi de tout ce qui peut contribuer à son plein épanouissement ;
- préparer toute la jeunesse à la vie en société, c'est-à-dire à gagner sa vie par un travail utile, à assumer intelligemment toutes ses responsabilités sociales dans l'égalité et la liberté, et offrir aux adultes les plus grandes possibilités de perfectionnement (Vol. 4, Art. 5).

Nous pensons donc qu'à travers une analyse plus fine du texte, il apparaîtra que les auteurs du Rapport Parent avaient bien entrevu une technocratisation progressive de l'éducation, et qu'ils entendaient bien conserver une conception humaniste, libérale et proprement moderne aux institutions scolaires. Certes, avec la « modernisation » des années 1960 du système d'éducation québécois et avec le développement du savoir scientifique et technoscientifique, l'éducation devenait un facteur d'augmentation de puissance, mais les auteurs du Rapport Parent entendaient bien réduire les conséquences d'un tel phénomène, qui leur apparaissait inéluctable, en gardant à l'éducation une fonction herméneutique, libératrice et émancipatoire. Cette volonté apparaît clairement dans plusieurs articles du Rapport Parent, et

apparaît encore plus dans l'analyse des discours justifiant un enseignement obligatoire de la philosophie au collégial, dont nous parlerons dans la prochaine section.

Par exemple, bien qu'il soit affirmé, comme nous l'avons mentionné précédemment, qu'« une économie industrialisée et compétitive appelle une éducation plus longue pour tous » (RP, 1964, Vol. 2, Art. 259), ce qui semble supposer que le principe directeur des réformes consiste seulement à répondre aux nouvelles injonctions économiques, il est aussi dit, du même souffle :

Ajoutons tout de suite que ces exigences de l'économie moderne rencontrent heureusement le point de vue de la philosophie spiritualiste, selon lequel la société doit donner à toute personne humaine l'occasion de se développer intellectuellement aussi bien que physiquement et moralement. Il faut affirmer hautement que chaque personne a droit d'accéder aux divers univers de connaissances, de développer pleinement ses aptitudes, d'exercer toutes les dispositions de son intelligence : c'est ainsi qu'elle s'épanouit dans ce que l'on peut appeler à juste titre l'humanisme complet⁵⁵ (Vol. 2, art. 259).

Nous avons vu que Michel Freitag (2002, 1995) et Gilles Gagné (2002) affirment que l'école moderne trouve sa raison d'être dans le paradoxe de la formation du citoyen, et que la réforme scolaire des années soixante, avec le Rapport Parent, nierait cette dimension, et abandonnerait ainsi l'idéal éducatif moderne. Or, il est permis de croire, au contraire, que les auteurs du Rapport Parent voyaient cette finalité politique comme prioritaire pour le monde de l'éducation. En effet, il est affirmé que le Québec contemporain redécouvre « les véritables exigences de la démocratie : que la majorité des citoyens s'intéresse à la chose publique et [veulent] y participer activement » (RP, 1963, Vol. 1, Art. 102). C'est d'ailleurs dans cet esprit que, selon les commissaires, les femmes doivent être intégrées davantage dans le processus scolaire (Art. 105) et que la gratuité scolaire s'impose afin de généraliser l'enseignement (Art. 109).

Nous devons donc penser que le Rapport Parent ne représente pas une simple adaptation systématique de l'éducation à une société déterminée⁵⁶ (Freitag 2002, 1995; Gagné, 2002),

⁵⁵ Le même propos se retrouve aussi dans le Volume 4, article 21.

⁵⁶ Cette « adaptation systématique » au réel est l'aspect le plus représentatif de la postmodernité selon la théorie critique de la postmodernité.

mais est bien plutôt une « politique générale de l'éducation », car il s'inspire « d'une certaine conception de l'éducation basée sur une échelle de valeur, sur une pensée sociale et une philosophie politique, [et s'interroge] sur l'avenir de l'homme et de la culture dans la société moderne » (RP, 1966, Vol. 4, Art. 1).

Donc, bien qu'il soit affirmé de façon récurrente que « la société industrielle moderne pose à l'enseignement des exigences sans précédent » (RP, 1966, Vol.4, Art. 3), ces « exigences » ne sont pas à prendre dans une stricte acception positive et économique, comme une fatalité. Ces exigences sont à nommer et à combattre au nom d'un certain idéal :

Celui qui n'a qu'une instruction élémentaire risque de rester étranger au monde dans lequel il vit et d'être le jouet des pressions puissantes qu'exercent les moyens de communication de masse, la publicité, la propagande, les loisirs commercialisés. Seule l'éducation peut libérer l'homme de l'asservissement technique et collectif qui le menace ; elle lui permet par surcroît de profiter de toutes les sources d'enrichissement et d'épanouissement que le monde moderne met à sa disposition dans le domaine des arts, des sciences, des idées aussi bien que de la technique (RP, 1966, Vol.4, Art. 3).

La démocratie « moderne » pose donc elle aussi ses exigences au système d'éducation. Bien que ce soit là une « fonction » des institutions scolaires que de former les individus afin qu'ils puissent se protéger des « pressions puissantes », nous croyons que nous ne pouvons pas affirmer qu'il s'agit ici d'une réduction des institutions scolaires à leur dimension « fonctionnelle », sapant par le fait même leur dimension « idéale ». Bien au contraire, nous croyons que cette dernière citation montre justement que les auteurs du Rapport Parent entendent garder une dimension « idéelle et idéale », pour utiliser les termes de Freitag, à l'éducation, en éduquant les individus à la vie démocratique dans nos sociétés démocratiques avancées. Ainsi, dans l'esprit du Rapport Parent, la démocratie n'est pas seulement une structure politique, elle est aussi et surtout :

[...] un esprit, une mentalité, un mode de vie : elle est fondée sur la participation du plus grand nombre [et c'est pourquoi] la démocratie suppose des citoyens éclairés sur les exigences du bien commun, aptes à comprendre et à juger des situations pour participer ensuite au processus de décision, capables d'agir librement, doués du sens des responsabilités ». « L'éducation est donc essentielle dans une société démocratique et elle doit y être également accessible à tous (RP, 1966, Vol. 4, Art. 4).

Mais quel est cet « esprit » démocratique? Comment doit-on l'entrevoir? Dans l'esprit du Rapport Parent, les démocraties modernes sont complexes et exigent en conséquence une

instruction élevée. En effet, la liberté que supposent les démocraties est à la fois « facteur et produit de l'intelligence » et, dans un élan kantien, les auteurs du Rapport Parent affirment que cette liberté ne peut provenir que d' « une autonomie du jugement et d'action » (RP, 1966, Vol. 4, Art. 19). En conséquence, l'éducation doit certes développer l'autonomie du jugement (nous verrons plus loin le rôle de la philosophie à cet égard), mais elle doit aussi développer les attitudes nécessaires à « l'homme social », prêt à vivre en démocratie pluraliste. L'éducation

[...] doit en particulier enseigner à chaque élève le respect de toute personne et de ses convictions, l'ouverture de l'esprit devant la pluralité des valeurs qui constituent l'humanisme, la collaboration fraternelle dans l'édification d'un monde meilleur, le désir de justice sociale, le sens de la solidarité humaine, le refus des excès totalitaires, le respect de la liberté, l'attachement à l'idéal démocratique, l'attachement aux institutions et aux valeurs nationales, le dévouement au bien commun, le devoir de responsabilité personnelle dans les actes de la vie intellectuelle et sociale. Ainsi contribuera-t-elle à la formation de l'homme complet au point de vue intellectuel, moral et social (RP, 1966, Vol. 4 Art. 11).

On peut aussi affirmer que la démocratie moderne, du moins dans l'esprit du Rapport Parent, entraîne une « exigence de l'égalité », et qu'une des fonctions essentielles de l'éducation est bien de répondre à cette exigence. Non pas seulement une égalité devant la loi et dans l'exercice des droits politiques, mais aussi une égalité des chances. Or,

Cet idéal d'égalité entre les citoyens rencontre des obstacles de milieu, de classe ; des barrières sont inscrites dans les structures économiques, politiques et sociales. La conscience moderne refuse de plus en plus que ces inégalités et ces barrières subsistent, et surtout qu'elles soient en quelque sorte consacrées dans les structures de l'enseignement. Dans le passé, les systèmes d'enseignement ont presque toujours et partout favorisé une petite proportion de la population, accentuant plus encore les différences sociales et économiques pré-existantes. Mais l'éducation apparaît aujourd'hui comme un des moyens de réaliser cet idéal d'égalité entre les hommes. Car c'est principalement par l'éducation que chaque personne peut espérer développer pleinement ses aptitudes et se réaliser selon ses dispositions et ses intérêts ; c'est par l'instruction que chacun pourra remplir les fonctions, occuper les postes auxquels sa valeur lui permet d'aspirer ; c'est par elle que chaque personne a l'occasion d'atteindre à sa pleine taille d'homme et de citoyen. Il faut pour cela que les structures de l'enseignement soient conçues en fonction du respect dû à tous les citoyens et permettent le développement le plus complet possible de chacun (RP, 1966, Vol. 4, Art. 17).

Si nous nous rappelons ce que nous disions de la conception moderne de l'éducation au chapitre 1, on ne voit pas du tout en quoi cela nous éloigne de cette conception. En effet, rappelons-nous que Freitag affirmait que le concept qui rendait le mieux compte de la modernité était le concept d'émancipation. Il nous semble justement que la dernière citation

revêt un caractère émancipatoire très présent en faisant de l'éducation ce qui permet de s'affranchir des déterminations de classe afin de favoriser une égalité des individus. Cette demande d'égalité est, elle aussi, proprement moderne (Gauchet, 2002).

Ainsi, même si on peut observer, avec le Rapport Parent, un certain recentrement de l'éducation autour de ses qualités performatives par le développement de formations spécialisées et attitudes souhaitables, nous pouvons penser que ces qualités sont néanmoins subsumées aux finalités idéelles et idéales de l'éducation, et à ses dimensions critiques et émancipatoires.

Alors, en quoi le Rapport Parent marque-t-il une soumission aux valeurs « néolibérale, pragmatique, utilitaire et instrumentale » comme le supposait Lenoir? En quoi crée-t-il une éducation centrée sur le « savoir-faire »? En quoi crée-t-il une nouvelle « clientèle scolaire consommatrice de savoir »? À la lumière des derniers extraits cités, les critiques radicales de Lenoir et Gagné nous semblent, à bien des égards, exagérées.

En conséquence, nous pensons donc que les critiques de Gilles Gagné, mais aussi celles de Yves Lenoir, sont des dramatisations, des « mises en abîme » de certaines tendances certes présentes dans le Rapport Parent, mais néanmoins moins importantes que ce que ces derniers suggèrent. L'erreur de ces derniers, fréquente dans les sciences sociales, consisterait peut-être à attribuer à un fait (ici le Rapport Parent) les développements ultérieurs (ici le développement d'une économie néolibérale émancipée et corolairement le développement d'une éducation marchande), qui ont certes à voir avec le « fait », mais dont ils n'émanent pas seulement et directement. En d'autres termes, il y a peut-être un lien de causalité trop fort qui est établi entre le Rapport Parent et l'actuelle marchandisation de l'éducation.

Pour les auteurs du Rapport Parent, c'est donc à la fois pour des raisons d'efficacité, mais aussi pour des raisons « spiritualiste et humaniste », pour des raisons industrielles, mais aussi pour des raisons démocratiques, qu'une scolarité généralisée et accrue se fait nécessaire (RP, 1966, Vol. 4, Art. 5). C'est dans cette double perspective que les auteurs de Rapport Parent considèrent que l'État doit assumer une responsabilité accrue dans l'enseignement: il doit viser tout autant le développement du citoyen que la formation de la main-d'œuvre, car cette dernière contribue également au bien commun de la société civile (RP, 1966, Vol 4 art 6), et

non pas encore (comme il adviendra plus tard) d'une économie totalement émancipée des considérations sociales. En somme, nous pouvons affirmer que le développement économique est encore, à l'époque, un projet social.

Et puis finalement, nous devons croire, avec Gauchet (2002), que la réduction de la vie sociale à son aspect économique provient d'un paradigme démocratique-individualiste qui est, rappelons-le, parfaitement moderne dans son fond et dans sa forme.

2.2.1.3 Le cégep : une institution qui n'est pas l'université

La création des cégeps s'inscrit dans cette double mouvance. C'est précisément pour ces deux aspects des sociétés démocratiques « modernes » qu'il faut davantage de formation : une formation spécialisée plus avancée pour être en phase avec les développements technologiques et les nouvelles exigences du marché du travail; et une formation générale plus poussée, pour contrer les effets néfastes de ces mêmes développements technologiques⁵⁷ et initier à la vie démocratique dans nos sociétés plurielles et complexes (RP, 1964, Vol 2, Art. 101, 463 et 465; 1966, Vol. 4, Art. 21 et 22). Ceci, on le souligne, correspond aux deux grands axes de formation collégiale voulus par les commissaires Parent, soit la formation professionnelle ou préuniversitaire et la formation générale.

Les cégeps n'ont donc pas, dès leur fondation, la même fonction sociale que les universités qui, pour plusieurs depuis Humboldt, doivent être orientées vers « la vie de l'esprit » et doivent rechercher la vérité (Reboul, 1989). C'est à l'aune de cette grande vocation universitaire moderne qu'on peut critiquer les dérives instrumentales auxquelles les universités sont en proie actuellement. Comme celles-ci s'occupent, depuis la modernité, de la vie de l'esprit (voir chapitre 1), tout recentrement sur les exigences de l'industrie apparaît (à raison) comme une dénaturation de leur mission fondamentale, voire comme une mutation civilisationnelle, faisant de cette institution scolaire une organisation fonctionnelle. Pour le

⁵⁷ Voilà certes un programme ambitieux, de nature légèrement schizophrénique. Mais peut-on pour autant parler ici de postmodernisme?

dire trivialement, selon ce que l'on a vu dans le premier chapitre, l'université moderne n'avait pas pour fonction d'être fonctionnelle.

Or, les cégeps ont d'emblée été créés afin de fournir une « meilleure éducation pour tous⁵⁸ » (RP, 1966, Vol. 4, Art. 12), en offrant une formation complète et globale aux individus pour les préparer au travail, mais aussi plus généralement à la vie en société (RP, 1964, Vol. 2, Art. 101). Il y a toujours eu des écoles de métiers, des écoles techniques, des polytechniques, etc., et en créant le cégep, la réforme scolaire des années 60 n'a pas inventé la formation spécialisée destinée à l'employabilité, elle a seulement rationalisé l'organisation de ces multiples écoles de métiers, qui revêtaient, nous l'avons déjà dit, un caractère chaotique (RP, 1964, Vol. 2, Art. 102). Quand on insiste seulement sur la dimension fonctionnelle de formation professionnelle du cégep, il devient facile d'en faire le « cheval de Troie » d'une conception postmoderne de l'éducation, en montrant à quel point les formations techniques sont orientées en fonction des besoins du marché du travail.

Nous pensons cependant qu'il est faux de penser que la création des cégeps s'inscrit dans une pure logique de subordination de l'éducation à l'économie. Notons-le : cette pensée relève peut-être, finalement, du pessimisme. C'est la bonne vieille histoire du verre à moitié vide ou à moitié plein. Et si, au contraire, on voyait plutôt que la réforme des années 60, en créant le cégep, avait permis d'allonger la période de « formation du citoyen » de quelques années, en greffant, dans un souci moderne, une formation générale humaniste aux formations spécialisées, qui, avec ou sans cégep, allaient quand même se donner ? Les formations techniques et spécialisées ont toujours existé, c'est cette formation générale qui n'existait tout simplement pas auparavant pour les gens destinés aux métiers techniques.

⁵⁸ Il faut noter la portée magnifique du « pour tous », qui signifie à la fois « pour chacun » et « pour l'ensemble ». Ainsi, une certaine symétrie est établie entre les multiples besoins, aptitudes et intérêts des individus et les tout aussi multiples besoins et intérêts de la société. Dans l'esprit du Rapport Parent, le but d'un système d'éducation est de faire converger les uns vers les autres, afin de s'assurer le plein épanouissement de chacun (et de la société). Ce à quoi répond le concept de polyvalence. Comme le notait Gilles Gagné (2002), une des figures importante de cette approche éducative est l'orienteur.

2.2.1.4 Le cégep, une institution postmoderne?

Que reste-t-il alors des propos de ceux et celles qui affirment que le Rapport Parent marque l'abandon du Québec des idéaux modernes? Faut-il croire que la simple volonté de créer des formations techniques en adéquation avec les avancées scientifiques et technologiques de la société annule, dans le grand bilan des plus et des moins, la volonté de vouloir éduquer les individus à la citoyenneté dans nos démocraties modernes et complexes? Ceci nous plonge-t-il automatiquement dans une conception éducative postmoderne? Si on se rappelle les propos de Condorcet dans ses *Cinq mémoires sur l'instruction publique* et ce que nous disions sur l'*Encyclopédie* dans le premier chapitre, nous pensons qu'une telle position est intenable. En effet, le désir de rendre accessible le savoir scientifique, mais aussi technique, est manifestement présent dans l'*Encyclopédie*, qui, pour plusieurs, représente le plus fidèlement l'esprit moderne. Faudrait-il donc affirmer que Condorcet, Diderot et d'Alembert sont postmodernes? Le travail est-il incompatible avec l'émancipation?

Il serait donc faux de penser que le Rapport Parent, à travers le cégep, subsume les finalités éducatives humanistes et modernes des institutions scolaires aux finalités marchandes des sociétés industrielle et postindustrielle. C'est bien vrai que ce rapport opère un recentrement sur les finalités de l'industrie, mais celles-ci ne sont pas, du moins à l'époque, des finalités autorégulées complètement détachées des considérations sociales, comme l'affirme la théorie critique de la postmodernité de Michel Freitag (2002, 1998, 1995). Et, nous le répétons, nous pensons que nous devons plutôt reconnaître, dans le Rapport Parent, le souci d'allonger la formation citoyenne et humaniste des individus plutôt que d'insister exagérément sur le recentrement des formations sur les nouvelles exigences du marché du travail. D'ailleurs, selon Guy Rocher lui-même (2004a), ce souci de démocratisation et de formation politique était beaucoup plus présent chez les commissaires que le souci de « modernisation ». On doit donc croire que le Rapport Parent fut « la façon québécoise d'introduire l'idéal des Lumières, c'est-à-dire l'autonomie intellectuelle et l'émancipation sociopolitique du plus grand nombre par l'élévation du degré de scolarisation » (Simard, 2010) en orientant l'enseignement vers une sorte de *Bildung* publique.

Ainsi, s'il est vrai qu'il y a une « mutation civilisationnelle » en cours dans le monde éducatif de par le recentrement systématique de l'éducation sur les « impératifs » d'une économie « émancipée » et que, ce faisant, on a placé « les activités de gestion organisationnelle au cœur de la responsabilité institutionnelle et au sommet de la hiérarchie statutaire interne » (Freitag 2002, 354), nous ne pouvons pas affirmer que le cégep du Rapport Parent entre pleinement dans les paramètres d'un tel type d'analyse. Répétons-le : peut-être cette analyse vaut-elle pour l'université qui tend à perdre sa dimension idéelle, mais, selon nous, elle ne vaut pas complètement pour le cégep.

L'analyse qui fut avancée dans la section 1.2 n'est donc pas directement applicable pour la réforme scolaire québécoise des années 60 : nous pensons que le cégep du Rapport Parent ne représente pas une soumission au principe de performativité et ne fait pas de l'école un strict « facteur de production » et d' « augmentation de la puissance nationale ».

Nous pensons que cette première analyse, bien que sommaire, tend à démontrer que le Rapport Parent ne peut pas être taxé de « postmoderne » au sens où, contrairement à ce qu'affirme Gilles Gagné, il ne marque pas un renoncement aux valeurs éducatives modernes, mais bien plutôt un recentrement de celles-ci sur les nouvelles exigences de la société québécoise. Bien que ce recentrement tende à ouvrir les institutions scolaires sur les « forces du milieu⁵⁹ » et à redéfinir ces institutions à partir de principes organisationnels de gestion, ce qui à terme aura de profondes conséquences, nous ne pouvons pas affirmer pour autant que les institutions scolaires, avec la réforme des années 60, deviennent des organisations autorégulées, qui n'ont plus aucune portée normative, idéelle et idéale. Bien au contraire, les auteurs du Rapport Parent avaient bon espoir de garder une dimension politique à l'école, et de former les citoyens que les démocraties « modernes » requièrent, mais qu'elles ne produisent pas « naturellement ». En un mot, ce n'est pas au nom de l'économie qu'a eu lieu la réforme éducative des années soixante, mais au nom de la civilisation (LeVasseur, 1997).

⁵⁹ Du moins, pour le moment, sur les forces économiques. Nous verrons plus loin qu'avec le concept de polyvalence, le Rapport Parent ouvre aussi l'école sur les exigences du « bas », en recentrant les formations non seulement sur les besoins des entreprises, mais aussi sur ceux des étudiants.

En créant le cégep et voulant allonger la période de formation générale pour la grande majorité des citoyens, surtout pour ceux qui auparavant « décrochaient⁶⁰ » rapidement, le Rapport Parent est évidemment humaniste, mais aussi éminemment moderne. Nous pensons que cette hypothèse pourra se justifier davantage en analysant le statut qu'accorde le rapport Parent à une formation de type général, et en analysant plus précisément les arguments qui ont justifié un enseignement obligatoire de la philosophie au collégial.

2.2.2 Statut du savoir et enseignement collégial de la philosophie : pluralisme, humanisme et polyvalence

Nous le disions dans le premier chapitre, la question fondamentale qui se joue en philosophie de l'éducation est finalement : « À quoi sert connaître ? » À quoi sert de transmettre tel ou tel savoir, plutôt qu'un autre, ou plutôt que rien ?

Comme nous l'avons vu dans la section 1.1, on doit penser qu'à la modernité le « haut » savoir tenait sa légitimité « dans son aptitude à tenir à jour des synthèses disciplinaires destinées à la raison, synthèse dont l'articulation d'ensemble démontrait l'exhaustivité et dont la cohérence interne facilitait la transmission » (Gagné, 2002, 17). Or, nous avons vu, du moins selon les auteurs cités, que nous serions en quelque sorte sortis d'un paradigme éducatif proprement moderne en ce que cette fonction moderne du savoir ne serait plus opérante, parce que les grands récits de la modernité auraient été délégitimés par les avancées scientifiques et technologiques (il y aurait eu une rupture entre connaissance et moralité), opérant ainsi un mouvement de détraditionnalisation⁶¹, et que, par conséquent, la pertinence des savoirs serait maintenant plutôt évaluée en fonction de leur « performance » anticipée à l'augmentation de la puissance nationale. Les dimensions herméneutiques, spéculatives ou

⁶⁰ Ceux qui « décrochaient » à la fois des formations techniques mais aussi, par le fait même, des formations « civiques ».

⁶¹ Comme nous le verrons plus en détail, on peut douter fortement que le Rapport Parent induit un phénomène de détraditionnalisation. Lisons plutôt : « L'enseignement transmet une tradition et des valeurs qui transcende une époque particulière. À l'école, chaque nouvelle génération recueille l'héritage de connaissances et de vertus intellectuelles et morales que lui lègue la civilisation humaine. [...] L'éducation doit donc s'enraciner dans la tradition et se projeter dans l'avenir. » (RP, cité par CSE, 2000-2001, 49)

critiques du savoir seraient ainsi rejetées : celui-ci ne serait plus vu comme étant nécessaire à la compréhension de soi (Gauchet, 2002) et se verrait réduit à sa « valeur d'usage » (Lyotard, 1979). Même la science serait dorénavant réduite à sa dimension opérationnelle et technique (Gauchet, 2002; Gagné, 2002; Freitag, 1995).

· Nous pensons que cette analyse ne s'applique pas directement au Rapport Parent, bien que celui-ci mette en place une nouvelle philosophie éducative qui tendra de plus en plus, avec le temps, à correspondre à cette analyse.

Nous venons de l'esquisser, le Rapport Parent comporte, selon nous, non seulement une forte dimension humaniste, mais aussi moderne, quand il affirme qu'un système d'éducation ne sert pas seulement à former des travailleurs, bien que ce soit là une de ses fonctions importantes, mais aussi qu'il doit former des individus « libres et autonomes » qui seront capables d'exercer avec tout le sérieux qu'il convient leur rôle de citoyen dans nos démocraties avancées. En somme, nous pouvons penser que le Rapport Parent entendait réactiver une conception proprement *libérale* de l'éducation dans laquelle la connaissance n'est pas « définie exclusivement en fonction des impératifs moraux de la nation » (LeVasseur, 1997, 220), mais plutôt en fonction d'un accès diversifié aux différentes formes de savoir. Telle serait la nature exacte d'une formation générale obligatoire pour tous les étudiants collégiaux, dans laquelle s'insère une formation philosophique.

Il est maintenant temps de montrer *comment* le Rapport Parent entendait réaliser ce projet. En quoi consiste au juste cette « formation générale » que le Rapport Parent entendait donner à tous les étudiants poursuivant leurs études postsecondaires?

2.2.2.1 Nouvel état de la culture et nécessité d'une formation générale

Déjà, à l'époque, la justification d'un tel type d'enseignement général pour les études postsecondaire n'allait pas vraiment de soi. Les auteurs du Rapport Parent entreprirent donc de tracer un portrait de ce qu'ils nommaient la société « moderne ».

Selon eux, l'homme « moderne » n'habite pas le même univers que son ancêtre. Si dans les sociétés traditionnelles (le Québec de Duplessis) la culture s'abreuvait principalement à la religion afin de fonder une certaine unité sociale et culturelle (comme dans les collèges classiques), la culture « moderne », elle, est marquée par un phénomène de pluralisme, et s'abreuve de plus en plus à divers champs de connaissances, comme les sciences naturelles et les sciences humaines, mais aussi les arts, la culture populaire et la technique. La culture « moderne » n'est donc pas constituée comme une unité dogmatique comme auparavant, mais elle est conçue comme un univers éclaté, dans lequel on reconnaît plusieurs points de vue possibles dans divers univers de connaissances. Si donc un individu n'a pas accès à ces sciences et à ces différents points de vue, il n'a donc pas vraiment accès à la culture, ce qui tend à le marginaliser (RP, 1966, Vol. 4, Art. 22).

Les auteurs du Rapport Parent auraient donc entrevu, quelques décennies avant Marcel Gauchet (2008, 2002), la nécessité d'un fort enseignement culturel centré sur les savoirs. Car en l'absence d'un tel type d'enseignement, les individus tendent à se marginaliser. Ce qui est d'autant plus vrai pour les individus provenant des classes sociales défavorisées. Dans une « société du savoir », l'enfant inculte ne maîtrisant pas suffisamment les rouages de la société ne peut pas y naviguer de façon « libre et autonome ». La « démocratisation » tant voulue par le Rapport Parent ne pouvait donc se faire que par un enseignement spécifique, qui donnait accès au travail, mais aussi par un enseignement général poussé, et centré sur une initiation aux différentes formes de savoirs afin de recréer une « unité de culture » (RP, 1964, Vol. 2, Art. 19).

De par un enrichissement collectif qui amène l'accès des masses à la culture, le monde « moderne » est donc marqué par une diversité de valeurs, par un « éclatement de la culture ». D'ailleurs, dans le Rapport Parent, la culture est définie non pas seulement comme une culture classique et littéraire comme à l'époque des collèges classiques, mais comme un « univers polyvalent de connaissances » (RP, 1964, Vol. 2, Art. 9) constitué par quatre grands domaines : les humanités classiques, la science moderne, la technique et la culture populaire (RP, 1964, Vol. 2, Art. 4).

Notons immédiatement que la culture classique n'est donc pas rejetée par le Rapport Parent parce que jugée « surannée et rétrograde » comme l'affirmait Yves Lenoir (2005) : elle est seulement mise en relation avec d'autres formes de savoirs. Et notons également que si la science occupait, dans l'esprit du Rapport Parent, une place importante, elle n'en était pas pour autant réduite à sa dimension « opérationnelle et technique » comme le laisse présager la théorie critique de la postmodernité de Michel Freitag (2002b, 1995). On lit en effet :

Nous avons déjà tenté de dire pourquoi l'éducation d'un homme ou d'une femme d'aujourd'hui doit comporter une solide formation scientifique. La démarche scientifique exige de l'esprit un constant réajustement d'optique devant les réalités qui se présentent à son observation ; cette disponibilité, cette ascèse et cette abnégation intellectuelles sont en même temps des qualités morales qui deviendront de plus en plus nécessaires à l'être humain, s'il veut dominer cette vision toujours nouvelle, plus vaste et plus complexe de l'univers que lui présente la science. Le sentiment de l'harmonie du monde répond aux besoins les plus profonds du cœur ; la beauté d'une découverte ou d'une démonstration scientifique n'est qu'un reflet de cette harmonie ; la joie de connaître, qui en résulte, est un apport précieux pour la formation et l'épanouissement de l'être humain (Vol. 3, Art. 791).

Nous pensons que cet extrait du Rapport Parent montre qu'il entend réactiver un certain idéal moderne de l'éducation : non seulement parce qu'il accorde une place importante à l'enseignement de la science, mais surtout parce qu'il associe le développement du discours scientifique au développement d'un discours normatif. Bref, les analyses de Lyotard et de Freitag, qui stipulaient que la valeur de la science ne se mesurerait dorénavant qu'à travers son utilité pratique, ne correspondent pas à l'esprit du Rapport Parent, qui entend conserver, pensons-nous, une dimension proprement spéculative et émancipatoire, théorétique - voire même contemplative - au discours scientifique.

Il y a donc apparition d'une nouvelle conception éducative qui reconnaît l'importance des humanités classiques et des sciences, mais qui entend leur adjoindre des connaissances techniques et de l'ordre de la culture populaire.

2.2.2.2 Savoir, culture générale et « unité de la civilisation »

Or, malgré cet « éclatement » de la culture, selon le Rapport Parent, il fallait « trouver dans la diversité croissante de la connaissance une nouvelle unité de la culture » (RP, 1964,

Vol. 2, Art. 2), afin de trouver par le fait même une « nouvelle unité sociale », gravement menacée par la « vie moderne » (RP, 1996, Vol. 4, Art. 22).

Notons que cette préoccupation ressemble beaucoup à ce que nous disions sur le « haut » savoir dans la modernité : que celui-ci servait à offrir des synthèses explicatives destinées à l'entendement. Ainsi, il serait faux de croire que le Rapport Parent induit une conception de la connaissance de type postmoderne, relativiste, dans laquelle différents types de discours existeraient indépendamment les uns des autres, complètement irréductibles les uns aux autres; ou encore que le critère de performance ait entraîné un complet discrédit des savoirs narratifs (des humanités classiques) au profit des savoirs technoscientifiques (Lyotard, 1979). Pour parler dans les termes de Lyotard, il y a encore, postulé par le Rapport Parent, un lien entre connaissance et moralité : le développement de la connaissance sert ultimement au développement de la moralité. Ce dont témoigne, comme nous le verrons, l'enseignement obligatoire de la philosophie au collégial.

D'ailleurs, il semblerait que ce soit là justement une des préoccupations centrales du Rapport Parent : non seulement de favoriser une forte culture scientifique, mais à la fois de contrer les effets indésirables de l'essor fulgurant des sciences et techniques, qui se sont produit depuis le grand rêve du positivisme. Dans cette valorisation de la science et en même temps dans la volonté de l'encadrer par une réflexion de type philosophique, le Rapport Parent nous apparaît, encore une fois, extrêmement moderne.

Il est même clairement affirmé qu'on peut regretter que le développement des humanités et de la science ne se soit pas fait dans un développement « où l'une se serait enrichie de l'autre » :

Œuvre patiemment édifiée par d'inlassables chercheurs aux noms souvent oubliés, la connaissance scientifique s'est constituée en un univers culturel distinct de celui des humanités. On pourrait imaginer une histoire des derniers siècles où la science se serait développée dans le cadre de la tradition classique, fusion harmonieuse, où l'une se serait enrichie de l'autre. Il n'en fut rien. Pour des raisons religieuses tout autant qu'intellectuelles et sociologiques, le fossé est allé s'élargissant : la science a développé son univers et ses idoles propres. À l'esprit littéraire et philosophique, elle oppose le réalisme et l'objectivité rigoureuse ; à la beauté de la langue, la perfection de la mathématique et de la méthode expérimentale ; à l'épanouissement de la sensibilité, l'ascèse de la recherche ; au respect du passé, le souci du progrès cumulatif indéfini ; à l'étendue des connaissances, la concentration dans une spécialité. D'abord timidement introduite à l'école, la

science s'y taille de plus en plus la part du lion, empiétant sur les humanités (RP, 1964, Vol. 2, Art. 6).

Le concept de « culture éclatée », ou encore de « pluralisme », concept central du Rapport Parent, n'est donc pas introduit afin de cautionner un certain relativisme qui serait dû à une irréductibilité des discours; ici de la science, ici de la philosophie, là de la technique et là de la culture populaire. Il est certes introduit en partie pour « constater les faits », pourrait-on dire, mais il est aussi introduit pour contrer le développement autonomisé des différents champs de connaissances. À travers le concept de pluralisme, il s'agit de reconnaître la pluralité des discours et des valeurs *afin de les intégrer* à une réflexion commune, portant ultimement sur le sens de la civilisation.

Dans l'esprit du Rapport Parent, on doit donc dorénavant tenir compte de cette diversité pour fonder une « nouvelle unité ». Tel est l'enjeu du pluralisme. Dans cette optique, la culture générale, qui est une reconnaissance du pluralisme, est :

[...] le garde-fou qui peut protéger la culture moderne contre les excès de la spécialisation. En effet, la civilisation ne repose pas que sur des fondements économiques, politiques et techniques, elle dépend tout autant d'une unité culturelle et spirituelle à laquelle doit contribuer l'enseignement. [...] Par ailleurs, par l'identité qu'il manifeste à travers la diversité des aptitudes individuelles, l'esprit humain appelle une culture de base qui l'épanouisse pleinement et prépare en même temps la spécialisation nécessaire. Cette double exigence, unité de la civilisation, universalité de la personne, doit servir de fondement à l'éducation générale, désormais accessible à tous (RP, 1964, Vol. 2, Art. 19).

Nous avons vu, à la section 2.2.1, qu'une formation plus spécialisée était rendue nécessaire par et pour le développement technologique de nos sociétés industrielles. Or, selon le Rapport Parent, on peut croire « qu'un enseignement assez fortement spécialisé peut s'harmoniser avec une solide formation générale adaptée aux temps modernes ». On doit donc établir « un rapport complémentaire dans l'unité entre une spécialisation, dont on doit craindre les effets stérilisants, et une culture générale, qui peut faire des têtes bien faites, mais vides ». Il faut donc forger un « nouvel humanisme » qui devra « puiser à la tradition des Anciens et s'inspirer de la science moderne » (RP, 1964, Vol. 2, Art. 15).

D'ailleurs, pour les auteurs du Rapport Parent, il n'y a pas d'opposition entre la formation spécialisée et la formation générale, il s'agit là d'un « faux problème » : elles reposent mutuellement l'une sur l'autre. Il est donc possible de défendre un humanisme tout

en développant un enseignement spécialisé, « à condition qu'on détache ces enseignements des objectifs trop exclusivement utilitaires qui les ont fait introduire dans les programmes »⁶² (RP, 1964, Vol. 2, Art. 18).

L'école doit désormais fournir à chacun un certain nombre de ces antennes et de ces modes d'approche qui lui permettront de comprendre le monde où il vit et de s'y adapter ; elle devra aussi fournir au futur technicien ou homme de science une vue d'ensemble sur un humanisme dont leurs disciplines particulières sont désormais un élément prédominant (RP, 1964, Vol. 2, Art. 45).

Pour les auteurs du Rapport Parent, il faut donner aux étudiant cette « vue d'ensemble » car le savoir est devenu vaste, trop vaste pour qu'un seul esprit humain puisse prétendre, comme à la Renaissance par exemple, avoir lu tous les livres, il ne peut prétendre à la totalité de la connaissance humaine.

2.2.2.3 La formation générale

Dans ce cadre, l'université ne pourra plus prétendre enseigner un savoir encyclopédique, ou encore donner des formations générales qui les « détournent de leurs autres fonctions » (RP, 1964, Vol. 2, Art. 268) : il lui faudra former pour les spécialisations. Ceci semble donner raison à Lyotard (1979, voir section 1.2) dans sa critique du savoir universitaire qui ne réussit plus à effectuer des synthèses pour l'esprit, et du reclassement institutionnel subséquent de la philosophie.

Selon les auteurs du Rapport Parent, la formation générale devra donc se faire ailleurs, à des niveaux inférieurs, et celle-ci devra prendre la forme non pas d'un encyclopédisme, mais un « approfondissement de quelques domaines du savoir » (RP, 1964, Vol. 2 Art. 61). Cette formation générale devra donc se faire au secondaire et dans l'« institut », c'est-à-dire au cégep (Art. 268), car les jeunes de cet âge doivent « garder contact avec les autres univers de connaissances pour ne pas restreindre prématurément [leur] champ de vision » (Art. 261).

⁶² Comme nous le verrons dans le prochain chapitre, c'est précisément sur ce point que l'évolution ultérieure du système d'éducation québécois achoppe. En effet, la dimension utilitaire de l'éducation contenue dans le Rapport Parent a nettement pris le pas sur sa dimension moderne et humaniste, et a fini par subsumer la formation générale aux formations spécialisées en les rattachant trop étroitement à ces dernières. En somme, nous pouvons penser que l'avertissement lancé par les auteurs du Rapport Parent ne fut pas écouté.

Le cégep était donc un nouvel ordre d'enseignement dans lequel on allait offrir, sous le même toit, deux types de formation : les formations spécialisées de type technique, d'une durée de trois ans, qui étaient terminales, c'est-à-dire que ces formations menaient à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC) menant directement au marché du travail; et les formations préuniversitaires, d'une durée de deux ans, qui menaient elles aussi à un diplôme d'études collégiales. Les arguments qui ont justifié la concentration d'une telle diversité dans une même institution sont nombreux. Nous avons déjà insisté sur les arguments de nature fonctionnelle (développement technologique qui appelle de plus longues formations, égalité de traitement dans les durées de formation), mais nous pensons que ces arguments, bien que vrais, demeurent superficiels par rapport aux véritables motivations des commissaires du Rapport Parent.

En effet, pourquoi vouloir rassembler sous le même toit des individus qui auront un parcours professionnel très différents? Pourquoi réunir les techniciens avec les futurs universitaires? Parce que dans l'esprit des commissaires du Rapport Parent, la constatation d'un nouveau phénomène de pluralisme – pluralisme des valeurs, pluralisme des individus, pluralisme des besoins de la société, mais aussi pluralisme de la connaissance – devait déboucher sur un « nouvel humanisme » qui tenterait, en tenant compte de l'« universalité de la personne », de recréer une « unité de la civilisation » (RP, 1964, Vol. 2, Art. 19). C'est donc principalement pour des raisons qui relèvent du développement de la culture et des savoirs qu'a été créé le cégep, et non pas seulement pour des raisons purement fonctionnelles liées aux impératifs de l'économie.

Sinon, comment expliquer autrement la forte présence de la formation générale obligatoire pour *tous* les étudiants de niveau collégial? Notre hypothèse est que dans l'esprit du Rapport Parent, l'identité du cégep ne se comprend pas à partir des formations techniques, encore moins à partir des formations préuniversitaire, mais à partir de *leur jonction*, de leur point de rencontre (RP, 1964, Vol. 2, Art. 261). Ce point de rencontre n'est autre chose que cette formation générale obligatoire dont nous parlons. Là réside la grande spécificité du cégep. D'ailleurs, notons pour illustrer l'importance de cette formation générale, qu'elle devait occuper pour les formations préuniversitaires environ la moitié de la formation, et près du tiers des formations techniques.

Dans cette formation générale collégiale, le Rapport Parent propose premièrement de créer dans les curricula un espace pour des cours complémentaires à la formation spécialisée, que l'étudiant pourra choisir, par lesquels « il s'agit de permettre à des étudiants d'élargir la base de leur spécialisation dans le domaine qu'ils ont choisi mais aussi de les forcer à un dernier contact en profondeur avec les autres ordres de connaissances » (RP, 1964, Vol. 2, Art. 275). Avec cette formation de base dans les divers champs de connaissances composant la culture « moderne », le but était premièrement de s'assurer que les étudiants, à travers un contact permanent avec divers champs de connaissances, ne se restreignent pas trop rapidement à un univers de connaissances et qu'ils ne finissent pas par travailler dans un domaine qui ne corresponde pas à leurs goûts, aptitudes et intérêt. Ainsi, à un individu étudiant en dans les sciences humaines, devait recevoir une formation complémentaire en science « naturelle », et réciproquement.

L'autre but de la formation générale était que « l'enseignement professionnel fasse une place plus large à des matières humanistes » (RP, 1964, Vol. 2, Art. 275), afin de rendre possible une véritable discussion démocratique, parce que cette « discussion » présuppose des individus éduqués politiquement.

Mais le Rapport Parent propose aussi des cours communs obligatoires, indépendamment de la formation spécifique choisie. Les cours proposés, et qui seront retenus, sont des cours de langues, d'éducation physique et de philosophie. C'est évidemment la philosophie qui nous intéresse ici, et elle aura un rôle de premier plan à jouer dans cette formation générale collégiale.

Si on peut penser que la restructuration de la mission universitaire a eu pour effet de condamner à terme le rôle architectonique de la philosophie universitaire (Lyotard, 1979), l'introduction d'une formation générale et d'un enseignement obligatoire de la philosophie a eu plutôt un effet contraire : à ce niveau d'enseignement, la philosophie allait se développer non pas en tant que lieu de synthèse théorique spéculative ou critique, mais en tant que lieu de synthèse totale des différentes expériences intellectuelles, morales, politiques et existentielles vécues par les étudiants. C'est à ce titre que François Châtelet (1970) parlait de la philosophie collégiale en tant que « psychophilosophie », et que cet enseignement

philosophique revêt une forte dimension spéculative et critique, mais d'un point de vue existentiel *pour* les étudiants, et non pas de façon théorique *pour* la philosophie.

Il faut spécifier, finalement, que la formation philosophique voulue par le Rapport Parent devait être une formation différenciée selon le programme d'étude choisi. Par exemple, un étudiant inscrit dans un domaine technique devait recevoir seulement deux cours obligatoires de philosophie, tandis qu'un étudiant inscrit en science devait recevoir au moins quatre cours de philosophie, parce que ces formations scientifiques préuniversitaires appellent une formation en épistémologie.

2.2.2.4 L'enseignement collégial de la philosophie

Comme nous l'avons vu, l'enseignement de la philosophie était fortement critiqué à la fin de l'époque des collèges classiques en ce qu'il prenait souvent la forme d'un endoctrinement à la philosophie thomiste. Il est donc pour le moins surprenant que les commissaires Parent, qui entendaient réactiver une conception moderne, libérale et humaniste de l'éducation, réservent une place si importante à la philosophie, pourtant étroitement associée à ce qu'il fallait rejeter. Georges Leroux écrit à ce sujet :

Enfin, l'important est de voir que les justifications fournies par la scolastique ne pouvaient pas être les mêmes que celles que les commissaires Parent allaient importer pour justifier la philosophie dans leurs nouvelles institutions. Donc, dans ce rapport, on voit qu'ils hésitent. Ils hésitent, non pas sur le fait de mettre de la philosophie dans les cégeps, mais plutôt sur les motivations pour le faire : ils ne pouvaient pas dire que la philosophie doit servir à conduire à la théologie naturelle et aux preuves de l'existence de Dieu. Par conséquent, ils parlent par exemple d'apprentissage de la raison, c'est-à-dire qu'ils mentionnent les aspects formels en laissant de côté les aspects plus substantiels de la philosophie (Leroux, 2004, 2).

Bien qu'il soit vrai que les raisons invoquées par les commissaires pour justifier un enseignement de la philosophie se distinguent de celles de l'époque des collèges classiques, peut-on affirmer pour autant que les commissaires Parent se concentrent sur les « aspects formels » plutôt que sur les aspects « substantiels » de la philosophie? D'ailleurs, rappelons-nous que c'est une des hypothèses de ce travail, que la philosophie collégiale, depuis le Rapport Parent, tende à se concentrer sur ses aspects plus performatifs. Est-ce là déjà un aspect important à l'époque du Rapport Parent?

Si certains passages pourraient le laisser croire, nous pensons néanmoins qu'il n'en est rien. La philosophie serait plutôt introduite de façon obligatoire dans les curricula collégiaux afin justement que l'éducation ne soit pas une simple question de performativité, ce qui serait une dérive fort possible d'une éducation trop spécialisée. Faut-il rappeler que les auteurs du rapport Parent s'étaient largement inspirés du rapport de l'Unesco sur *L'enseignement de la philosophie* de 1953 pour déterminer la place de la philo dans le projet éducatif?

Ainsi, bien qu'il soit postulé que la philosophie soit une discipline qui « habitue l'intelligence à réfléchir avec rigueur et avec précision sur les questions fondamentales » (RP, 1966, Vol. 3, Art. 922), celle-ci n'est pas perçue comme un exercice d'érudition, car la philosophie est conçue plus comme une formation que comme une instruction. La philosophie aide en effet à « percevoir le sens général de ses diverses connaissances et de sa propre existence » (Vol. 3, Art. 925) en synthétisant les expériences mêmes de la vie (Vol. 3, Art. 924).

Voici ce qu'affirme le Rapport Parent à propos de l'enseignement collégial de la philosophie et de son rôle dans la formation des jeunes adultes :

La philosophie lui donne les raisons de la vie, de l'être et des choses, [elle] aide la personne à voir sa vraie place dans le monde des réalités et des idées (RP, 1964, Vol. 3, Art. 928).

Celui qui a été initié, ne serait-ce que rapidement, à la discipline philosophique sera plus conscient et plus libre; habitué à réfléchir, à réexaminer les problèmes, il cédera moins facilement que d'autres aux propagandes, aux mouvements collectifs irraisonnés; il saura se situer lui-même dans le monde, dans la société, saura préférer une chose à une autre. Il aura acquis la possibilité personnelle d'en arriver à la conscience claire d'un certain nombre de problèmes. Il prendra des décisions avec plus de lucidité et donc plus de liberté. La valeur éthique de cette formation est inestimable (Vol. 3, Art. 926).

La philosophie doit protéger l'esprit contre les mythes, contre les conformismes, le garder des glissements aveugles, l'empêcher de se laisser submerger ou enliser dans la société technique et la civilisation de masse de notre temps. Celui qui réfléchit méthodiquement reste une personne autonome, désire que l'intelligence domine les forces matérielles qui font de plus en plus pression sur les existences. « Ce que j'entends par sagesse, écrit Bertrand Russell, est, sans l'ombre d'un doute, plus précieux que les rubis. Le monde a plus besoin que jamais de cet état d'esprit. Si l'humanité peut l'acquérir, nos nouveaux moyens de puissance sur la nature ouvrent des perspectives de bonheur et de bien-être telles que l'homme peut difficilement les imaginer. Si l'humanité n'y parvient pas, chaque découverte nouvelle nous rapproche du désastre sans recours (Vol. 3, Art. 927).

Dans le Rapport Parent, la philosophie est donc posée comme une discipline qui possède des avantages nombreux, dont ceux de mettre en question les dogmatismes, de rendre mature l'esprit, d'éveiller la conscience, de donner une formation critique orientée sur la liberté, d'affirmer la primauté de l'esprit, d'épanouir l'être, d'encadrer les développements scientifiques et technologiques, etc. Et elle possède en outre une valeur culturelle car « toute la littérature en est imprégnée, [et] le sens de bien des œuvres, celui de la culture, celui de la vie politique, ne se comprennent bien souvent qu'en rapport avec des positions philosophiques » (RP, 1964, Vol. 3, Art. 929). On ne voit pas en quoi cette apologie de la philosophie insiste sur ses « aspects formels »...

Il est maintenant temps de comparer l'analyse théorique de la section 1.2 - qui portait sur la nature du savoir dans les sociétés contemporaines - pour évaluer à quel point le Rapport Parent correspond ou non à cette analyse.

À la lumière de la place qu'il accorde à une formation de type générale et à la place qu'il accorde à l'enseignement de la philosophie, nous pensons que le Rapport Parent n'induit pas un phénomène de « désintellectualisation », qu'il n'induit pas une « extériorisation » du savoir qui nous amènerait à considérer celui-ci que selon sa « valeur d'échange » en insistant sur ses qualités performatives. Au contraire. Le Rapport Parent entend faire du développement intégral de la personne un des buts du système d'éducation, et il entend mettre les savoirs à contribution dans la poursuite de ce but. La philosophie n'est pas posée comme un objet extérieur qu'il convient de connaître dans un but d'érudition : la philosophie est à *soi*, elle permet de mieux se comprendre, de mieux se situer dans le monde; elle n'est pas justifiée en regard de ses qualités performatives, mais bien plutôt en regard de ses qualités existentielles; le développement de la rationalité ne rend pas plus compétent pour le travail, il rend plus libre, plus autonome, et il permet de mieux exercer son rôle de citoyen. De plus, le Rapport Parent, n'induit pas une détraditionalisation, il n'entraîne pas un rejet pratique des formes issues de la tradition. On ne peut pas dire qu'avec le Rapport Parent le passé devienne « mort et muet », pour reprendre la formule de Marcel Gauchet. La culture classique n'est pas rejetée, et elle est encore perçue comme étant constitutive du soi.

Par cette place qu'il entend réserver à la philosophie, le Rapport Parent est moderne.

De plus, comme Lyotard (1979, voir section 1.2) l'affirmait, on peut bien penser que par le développement scientifique et technologique, il y a une dissémination des « jeux de langage » et qu'il semble difficile de refonder une unité par un langage universel de type normatif. Par contre, bien que le Rapport Parent considère cet « éclatement de la culture » comme un fait avec lequel il faut composer, il n'entend pas abdiquer devant les « exigences du réel ». Le Rapport Parent, nous le répétons, entend donner une formation générale et philosophique qui permettra aux individus tout autant qu'aux groupes de dominer les forces de la « modernisation » et de retrouver une « unité dans la civilisation ». Et à ce titre, ce rapport est moderne.

Nous avons également vu que le Rapport Parent entendait réserver une place de choix à la science dans les curricula, et nous avons vu que celle-ci n'était pas réduite à des critères d'opérativité et de technicité : en d'autres mot, la science possédait encore un esprit de « recherche fondamentale » de nature théorétique et contemplative, pourrait-on presque dire. D'ailleurs, dans l'esprit du Rapport Parent, le développement scientifique, tout autant que le développement technologique, doivent être « balisés » par une réflexion morale de type philosophique. C'est ce que les citations que nous venons de lire tendent à montrer.

À travers la philosophie collégiale, et en faisant de la connaissance quelque chose d'intimement liée à la moralité, nous pensons donc que le Rapport Parent entend *justement* réactiver les dimensions (proprement modernes) herméneutiques, spéculatives et émancipatoires du savoir. En paraphrasant Freitag et en le retournant contre lui-même, nous pensons pouvoir affirmer que, par la place accordée à la philosophie dans les curricula collégiaux, le Rapport Parent introduit « une visée idéale qui a pour référence non une société déterminée, mais une certaine conception de la civilisation » (Freitag, 2002b, 333)

Ainsi, nous pouvons voir que l'analyse théorique de la section 1.2 est opérante dans la conception éducative du Rapport Parent, c'est-à-dire que le savoir *tend* à être évalué à partir de considérations extérieures : le marché du travail, les intérêts des étudiants, mais que, néanmoins, celui-ci n'entend pas capituler devant une réalité qui se présenterait comme une fatalité, et entend garder une dimension spéculative, critique et émancipatoire au savoir.

En définitive, nous croyons que le Rapport Parent se trouve à mi-chemin entre deux conceptions éducatives, et qu'il tente de trouver un équilibre entre les exigences du Québec « moderne » et les exigences internes au savoir. Dans l'esprit du Rapport Parent, ce « point de jonction » entre les exigences de la société et celles du savoir, est l'individu. À ce titre, comme nous le verrons dans la prochaine section, le Rapport Parent effectue une véritable révolution pédagogique copernicienne dans le système d'éducation québécois en recentrant le mode d'organisation sur les goûts, intérêts et aptitudes des individus.

2.2.3 Nouvelles pédagogies, polyvalence et place de la philosophie

Pour les auteurs du Rapport Parent, le nouveau phénomène de pluralisme devait déboucher sur une nouvelle approche pédagogique qui allait respecter la diversité humaine (le nouvel humanisme n'est que la reconnaissance de ce pluralisme), qu'ils ont nommé la polyvalence. La polyvalence, concept pilier du Rapport Parent (avec ceux d'humanisme et de pluralisme), n'est donc que le versant pédagogique de la reconnaissance du pluralisme. Avec la polyvalence, le système d'éducation devait permettre de prendre en compte la diversité des goûts et aptitudes, pour le bien-être de tous (au sens de « chacun » et « de l'ensemble »), et offrir non seulement des programmes de formations variés répondant à cette diversité, mais aussi mettre en place une organisation scolaire qui allait permettre la mobilité, les changements d'orientation et le contact permanent avec les multiples champs de connaissances (RP, Vol.2, Art. 24 et 74 à 97).

La création d'un nombre assez élevé de formations différentes au niveau collégial répondait ainsi non seulement aux nouveaux besoins du marché du travail et au développement du savoir (RP, Vol. 2, Art. 4 à 21), mais répondait également à cette nouvelle exigence humaniste demandant de tenir compte des individus dans leur spécificité. Mais aussi, comme nous l'avons brièvement esquissé, le Rapport Parent proposa tout un système de « cours-options » qui allait permettre aux étudiants de sortir d'un cadre rigide de formation spécialisée afin d'élargir leurs champs d'intérêts et d'entretenir leur motivation scolaire en les laissant se développer selon leurs goûts et aptitudes.

Au lieu de voir dans le nouveau phénomène de pluralisme un problème (RP, Vol. 4, Art. 7), les commissaires Parent le virent donc plutôt comme l'occasion de refonder le système d'éducation autour de nouvelles orientations pédagogiques, actives, qui allaient permettre la réunion des différentes formes de pluralité dans une synthèse symétrique : on postule que les exigences plurielles de la société rencontrent l'éclatement de la culture et la pluralité des individus (Rocher, 2004a; Corbo, 2002).

Le concept de polyvalence introduit par les commissaires – concept qui dérive directement de l'humanisme pluraliste du Rapport Parent – occupait donc cette fonction pédagogique. Il s'agissait en fait d'une idée simple qui répond à une situation complexe : il fallait impérativement créer un système d'éducation souple qui allait tenir compte de ces multiples pluralités en permettant à tout un chacun de se former selon ses goûts et aptitudes. En laissant une grande latitude aux étudiants dans leur parcours de formation, la société allait, *par le fait même*, combler ses multiples besoins en main-d'œuvre. On allait donc former des individus « heureux et productifs » (RP, 1966, Vol. 4, Art. 9) :

Les réflexions de notre Commission [...] ont pris pour centre et pour objectif le bien des enfants de notre province [et non pas le bien de l'industrie, notons-le] le développement des aptitudes de chacun dans un système assez souple pour n'imposer à aucun enfant une orientation prématurée mais permettant au contraire à chacun de développer progressivement ses dons (RP, 1964, Vol. 2, Art. 63).

La polyvalence a peut-être été introduite pour combler les multiples besoins de la société et répondre à l'éclatement du savoir, mais elle a été introduite surtout pour répondre à la pluralité des individus et de leurs besoins spécifiques. Le but était d'instaurer un système d'éducation qui allait permettre à chacun de réaliser son plein potentiel en lui permettant de s'orienter académiquement selon ses propres choix. « Choix » qui sont faits évidemment à partir de ses goûts, intérêts et aptitudes.

2.2.3.1 Polyvalence et importance de la philosophie

Il convient de noter malgré toute l'importance de la polyvalence pour les commissaires, la philosophie, devenue obligatoire pour tous les étudiants collégiaux, échappa, du moins à l'époque, à cette « mise en concurrence » des matières sur le marché des intérêts étudiants.

C'est donc dire que la formation philosophique jouissait d'un statut particulier et qu'elle n'était en aucun cas, à l'époque du Rapport Parent, discréditée par les exigences économiques, non plus par les avancées des sciences de l'éducation et des pédagogies « actives ». C'est dire toute l'importance que les commissaires accordaient à ce type de formation, qui permettait, à elle seule, de réactiver un idéal éducatif proprement moderne.

En tenant compte de la place (obligatoire) accordée à la philosophie collégiale, on doit penser que la polyvalence n'est donc pas mise de l'avant dans le Rapport Parent pour donner un vernis humaniste à une éducation qui serait déjà pragmatique et utilitaire : on doit plutôt croire que la nouvelle approche curriculaire polyvalente du Rapport Parent, centrée sur les pédagogies actives, visait précisément le développement de l'autonomie de l'étudiant. Non pas en discréditant complètement la catégorie de savoir à partir des intérêts estudiantins, comme on peut le voir aujourd'hui (voir section 1.3), mais en créant une méthode d'élaboration des curricula qui allait permettre, *justement*, la jonction des savoirs et des étudiants.

La polyvalence du Rapport Parent n'avait donc pas pour effet, intentionnel ou non, une certaine « hétéronomie », dans la mesure où cette approche curriculaire, derrière un argumentaire humaniste, fournirait plutôt à l'étudiant un parcours scolaire qui corresponde davantage aux attentes que la société a pour lui plutôt qu'aux goûts et aptitudes de ce même étudiant, comme pourraient le laisser croire les études de Gagné (2002), Lenoir (2005) et Lemaître (2007). Ce n'est que plus tard, comme nous le verrons dans le troisième chapitre, que ces notions d'« intérêt » et de « besoin » viendront discréditer la place accordée à la philosophie par les commissaires Parent et le caractère obligatoire de son enseignement. Ce n'est que plus tard qu'on en viendra à justifier une dépréciation de la place de la philosophie dans les curricula en se basant sur des études biaisées mettant en relief les intérêts utilitaires des jeunes (Gendron et Provencher, 2003). Ce n'est que plus tard que le concept technocratique de « réussite scolaire » (c'est-à-dire la diplomation) commandera une refonte de la formation générale en se basant sur les intérêts des jeunes, en postulant qu'un étudiant intéressé est un étudiant qui réussit mieux (Conseil des collèges, 1992; CSE, 2008 et 1995).

Bref, de par la place obligatoire accordée à la philosophie, on ne peut donc pas accuser le Rapport Parent d'introduire, avec la polyvalence, une conception instrumentale de l'éducation que viendraient cautionner les choix des jeunes.

2.2.3.2 Pédagogie « active » et enseignement de la philosophie

Mais, outre l'approche curriculaire polyvalente, les « pédagogies actives » allaient aussi se déployer d'une deuxième façon dans le Rapport Parent. Elles allaient se déployer en tant que méthode d'enseignement, en tenant davantage compte des étudiants, en multipliant les activités pédagogiques et les formes de transmission dans lesquelles on demande aux étudiants de participer davantage à leur processus d'appropriation de connaissances (RP, 1964, Vol. 2, Art. 295) que dans un cours magistral, qui commence à être tenu en suspicion. À l'époque du Rapport Parent, on redécouvre donc le monde de l'enfant, on cherche à mieux le comprendre afin de lui prodiguer des « soins plus perfectionnés » (RP, 1964, Vol. 3, Art. 527) :

Aussi insisterons-nous pour qu'on ne se contente pas des seuls cours magistraux : les professeurs devront savoir utiliser les séminaires, les discussions de groupe, les travaux personnels, les projets collectifs pour donner à tout l'enseignement un caractère actif (RP, 1964, Vol. 2, Art. 279).

En conséquence, pour les commissaires Parent, les futurs enseignants devraient recevoir une formation pédagogique poussée dans laquelle les :

[...] cours de psychologie, de didactique et de philosophie de l'éducation doivent être dispensés dans une perspective réellement scientifique; ils doivent donc éviter tout ce qui les apparenterait à des cours de technique, ou à la simple transmission de recette éprouvées, tout ce qui les rattacherait trop étroitement aux programmes en usage dans les écoles, aux directives pédagogiques officielles. La formation de l'enseignant ne doit pas viser à faire de ce dernier l'exécutant aveugle de directives et de programmes statiques et intangibles, mais une personne assez libre pour prendre des initiatives et pour assumer des responsabilités (Vol. 2, Art. 443).

Le Rapport Parent accorde donc une place assez importante aux nouvelles pédagogies de l'activité. Par contre, le dernier passage cité laisse croire qu'il ne s'agit pas là d'un aveuglement idéologique qui caractérisera la pensée pédagogique ultérieure, on pense ici au Renouveau Pédagogique, dont nous parlerons dans la troisième partie. Et surtout, on ne peut pas affirmer, que cette nouvelle orientation pédagogique entraîne une « valorisation de l'agir

sur le savoir, de l'individu sur la norme commune, de la situation présente sur l'universel, ainsi que le souci de l'adaptation, de la performance » (Lemaître, 2007, 82). Bref, on ne peut pas dire qu'il s'agit là d'une « pédagogie centrée sur la personne de l'étudiant et sur son adaptation socioprofessionnelle » (81).

C'est ce que prouve, à notre avis, l'enseignement collégial de la philosophie tel que le conçoit le Rapport Parent. Ce dernier est d'ailleurs assez explicite sur la façon dont un enseignement collégial de la philosophie devrait tenir compte de cette nouvelle approche pédagogique.

Il ne s'agit pas de donner des cours d'histoire de la philosophie, mais bien d'initier les étudiants à quelques problèmes qu'ils auront nommé avec l'aide de l'enseignant et qui permettront de faire des tours d'horizon du panorama philosophique (RP, 1964, Vol. 2, Art. 930). Il y a des critiques contre la philosophie dont les auteurs du Rapport Parent prennent actes : la plus manifeste était que le thomisme de l'ancienne formation philosophique prenait une coloration théologique et était englué dans une présentation archaïque (Vol. 2, Art. 931). En conséquence, les enseignants de philosophie devaient éviter quelques erreurs : premièrement la philosophie ne devait pas être la servante de la pensée religieuse (Vol. 2, Art. 935), mais elle devait plutôt développer la pensée rationnelle et rigoureuse; elle ne devait pas abuser du jargon philosophique (Vol. 2, Art. 932), même si celui-ci se trouvait légitimé par les avancées conceptuelles; elle ne devait pas oublier son véritable objet, c'est-à-dire « la connaissance des choses et la réflexion sur les grands problèmes humains » (Vol. 2, Art. 933); elle ne devait pas transmettre des système complet comme ayant valeur de vérité universelle (Vol. 2, Art. 934), car un système philosophique est une chose qui se construit plus tard dans la vie. À ce titre, le professeur devait éviter l'utilisation abusive de manuel (Vol. 3, Art. 1111, 1112) qui tendent à rendre la matière « morte et muette », pour paraphraser Marcel Gauchet. Et finalement, l'enseignant de philosophie devait veiller à entretenir des liens particuliers avec les sciences et montrer comment celles-ci se sont détachées de la philosophie, comment elles sont nées d'un espace ouvert par la philosophie et comment à leur tour elles alimentent la réflexion philosophique (Vol. 2, Art. 951).

En somme, le professeur de philosophie doit plutôt faire apprendre à l'étudiant la modestie et le doute qui lui permettront d'adopter une nouvelle attitude de recherche de la vérité par petites brides, car « philosopher, c'est chercher, de proche en proche, et en toute liberté, la réponse à une question que l'on se pose; ce n'est pas répondre à une question qu'on ne se posait pas d'abord » (Vol. 2, Art. 936).

En conclusion, nous pensons pouvoir affirmer que l'enseignement de la philosophie voulu par le Rapport Parent n'est donc pas réduit à un apprentissage des processus cognitifs, ou encore à un apprentissage de la logique formelle, et encore moins est-il réduit à une plate histoire objective des idées. Bref, cet enseignement ne se justifie pas, dans le Rapport Parent, par les habiletés qu'on entend développer pour les mettre à contribution de la formation professionnelle de l'étudiant. Cet enseignement se justifie, encore à l'époque, par lui-même, dans ses visées spéculatives, critiques et émancipatoires.

2.3 Perspectives du Rapport Parent : un rapport moderne ou postmoderne?

Par contre, ce qu'il faut aussi noter, c'est que le Rapport Parent, en mettant de l'avant une volonté de diversifier les curricula en les rendant polyvalent, a quand même introduit de nouveaux principes organisationnels qui auront une incidence marquée sur le statut du savoir. En effet, avec l'introduction des pédagogies « actives » et de la polyvalence, l'importance des savoirs se retrouvait désormais évaluée, en partie, en fonction des besoins de l'industrie et en fonction des besoins des étudiants en rapport à ces savoirs. Comme nous le verrons, ce réaménagement statuaire aura de profondes conséquences pour la formation générale et l'enseignement collégial de la philosophie.

En effet, en ouvrant les formations aux étudiants, le Rapport Parent subordonnait en partie celles-ci aux besoins des étudiants. Et en multipliant ainsi les formations en les individualisant, le « système » scolaire, avec le Rapport Parent, nécessitait désormais tout un lot d'experts - psychologues, orienteurs, travailleurs sociaux, conseillers pédagogiques, etc. (RP, 1966, Vol. 2, Art. 27, 66, 67) – qui allaient pouvoir orienter les nouveaux étudiants dans leur quête personnelle et professionnelle. Or, ce sont justement ces « experts » de l'éducation

qui vont graduellement occuper une place de plus en plus grande au sein des organisations scolaires, en mobilisant leur savoir et leur compétence au profit de cette nouvelle approche pédagogique. Ainsi, le professeur, détenteur d'un savoir disciplinaire, sera graduellement évacué de la gestion des « affaires éducatives »⁶³, dans la mesure où le savoir deviendra graduellement subordonné aux nouveaux principes de gestion et aux besoins des étudiants et de la société, conditions *sine qua non* de la nouvelle approche polyvalente.

Avec le développement ultérieur du principe individualiste de nos sociétés (Gauchet, 2002) et le développement forcené d'une économie de marché émancipée des considérations sociale (Freitag, 2002, 1998, 1995), ce recentrement sur les milieux aura de graves conséquences et aura, à terme, pour effet d'affaiblir le système d'éducation québécois, en l'empêchant de prendre prise sur la collectivité dans son ensemble. En effet, tant les besoins de la société que ceux des individus tendront à devenir de plus en plus « pragmatiques, utilitaires et instrumentaux », de plus en plus centrés sur les impératifs d'une économie de marché.

À ce titre, et bien que nous soyons en désaccord avec quelques-unes de conclusions de Lenoir et Gagné, nous pensons, en regard du développement ultérieur de l'application de la philosophie éducative du Rapport Parent, que ce dernier marque, bien malgré lui, le point d'ancrage du système d'éducation québécois dans une logique pragmatique, utilitaire et néolibérale.

En somme, le Rapport Parent serait globalement moderne dans sa philosophie éducative. C'est ce que vient démontrer, entre autres, l'analyse de la place accordée à l'enseignement collégial de la philosophie. Même si pour certains le Rapport Parent aurait mis de l'avant un principe de gestion du système scolaire - principe de « gestion adaptable des clientèles » (Gagné, 2002) - généralement associé à une conception postmoderne - on doit plutôt croire que ce principe de gestion s'inscrit dans le paradigme démocratique-individualiste de la

⁶³ Il est en effet assez stupéfiant de constater la marginalisation progressive des professeurs dans la gestion des institutions scolaires. Ces derniers semblent en effet se réduire désormais à une ressource-humaine-donnant-des-cours. Ils sont minoritaires sur les conseils d'administration des cégeps et des universités, et plutôt absent dans l'élaboration des multiples projets de réforme.

modernité avancée (Gauchet, 2002). En effet, si la question politique du début de la modernité (et jusqu'à la Deuxième Guerre) était la question de « l'organisation de l'ensemble afin de dépasser les divisions et conflits internes » de la société (Bonny, 2004), elle tend à devenir l'organisation de l'indépendance des parties. À ce titre, la polyvalence introduite par le Rapport Parent est donc un phénomène proprement moderne en ce qu'elle tend à vouloir organiser le système scolaire à partir de la reconnaissance de l'individu, de sa différence et de ses droits. La polyvalence dérive donc principalement d'une « poussée puissante d'individualisme » (Gauchet, 2002, 339) et non pas d'une soumission de la société à la dynamique propre du capitalisme.

Le problème pour le monde de l'éducation, comme nous le verrons dans la troisième partie, c'est que ces « nouveaux » principes organisationnels se déploieront à l'encontre des idéaux modernes et finiront par subvertir le projet moderne; et l'éducation postsecondaire québécoise deviendra graduellement destinée principalement à la formation professionnelle, et non plus à la formation du citoyen (Gagné, 2002; Pichette, 2002; Freitag, 2002b, 1995).

Nous ne pouvons donc pas affirmer que le Rapport Parent est, sous l'angle pédagogique, postmoderne, ou qu'il marque une sortie de l'espace ouvert par la modernité. Malgré le fait que Lemaître (2007) affirme que la tendance relativiste et pragmatiste des nouvelles pédagogies « apparente le courant des pédagogies actives au passage de valeurs « modernes » à des valeurs « postmodernes »; [et que] la valorisation systématique et inconditionnelle des pédagogies actives montre qu'elles sont érigées comme une nouvelle norme éducative correspondant en effet aux caractéristiques et aux attentes de la société contemporaine, et que vise à décrire le terme de « postmodernité » (90), nous croyons plutôt que cette « nouvelle » orientation pédagogique provient en quelque sorte directement de la modernité. En effet, elles dérivent directement de la pensée de Jean-Jacques Rousseau, elles sont donc directement un phénomène moderne au sens où nous l'avons entendu à la fin du premier chapitre (section 1.4). À moins de faire de Rousseau un moderne post-moderne (Soëtdard, 2007)... mais on ne voit pas en quoi un tel imbroglio conceptuel est pertinent. Il faut plutôt être en accord avec Marcel Gauchet et croire que cette nouvelle mode pédagogique s'inscrit dans un processus de dérive de l'individualisme propre aux démocraties libérales occidentales – aux *sociétés d'individus* dira-t-il – qui est un processus tout à fait *moderne*.

Et même si on convenait que les nouvelles pédagogies « actives » sont postmodernes dans la mesure où elles s'inscrivent dans une approche relativiste et pragmatique, on ne pourrait taxer le Rapport Parent de postmodernisme sous cet aspect. En effet, bien que le Rapport Parent accorde une grande importance à de nouvelles pédagogies qui se centrent davantage sur l'enfant, et qui seraient plus « actives » qu'un simple cours magistral, le Rapport Parent laisse beaucoup de place à un large éventail d'approches possibles et invite les enseignants à se laisser un temps de réflexion afin de choisir l'approche pédagogique qui convient le plus à leur type de personnalité et ne pas reproduire bêtement les directives du ministère.

De plus, les pédagogies actives du Rapport Parent n'ont pas pour effet de discréditer la catégorie de savoir dans l'élaboration des curricula. La place accordée à la philosophie, et plus généralement à une formation générale obligatoire, montre au contraire que les commissaires Parent entendent bien ne pas réduire l'éducation postsecondaire à quelque chose de « pragmatique et utilitaire ».

On ne peut donc pas parler – pour le Rapport Parent du moins – d'une « valorisation systématique et inconditionnelle des pédagogies actives », et on ne peut donc pas affirmer, sous l'angle de la place accordée aux nouvelles pédagogies, que le Rapport Parent marque une entrée dans la postmodernité.

Ainsi, suite à notre analyse, il apparaît que le Rapport Parent n'est pas à proprement parler postmoderne, mais qu'il met plutôt en place une nouvelle philosophie de l'éducation bicéphale qui tente de réactiver les idéaux modernes, tout en les adaptant à la société québécois contemporaine. Or, nous verrons dans le prochain chapitre que cette double dimension, constitutive du Rapport Parent, tendra à devenir unidimensionnelle au cours du développement ultérieur du système d'éducation québécois. Nous pouvons en effet penser que l'adaptabilité du système d'éducation québécois prendra le dessus sur sa dimension idéelle et moderne, et que ceci ne sera pas sans incidence sur l'enseignement collégial de la philosophie. Au fil des ans, l'enseignement collégial de la philosophie a-t-il été marginalisé au point d'affirmer que nous nous situons dorénavant dans une philosophie de l'éducation postmoderne? Ce sera là l'objet d'un troisième et dernier chapitre de ce mémoire.

CHAPITRE III

TRANSFORMATION DE LA PHILOSOPHIE COLLEGIALE : VERS UN ABANDON DES IDEAUX MODERNES

Il fallait quelque audace, sinon quelque naïveté, aux commissaires du rapport Parent pour proposer un enseignement de la philosophie, comme matière « commune et obligatoire » pour les étudiants de ces nouveaux instituts, les cégeps [...] Oui, il fallait quelque audace pour oser cela, et nous devons nous en rendre compte bientôt, car, l'épreuve même du feu devait rapidement remettre en cause l'existence même de cet enseignement.

Paul Inchauspé, Pratiques de la pensée

Dans le deuxième chapitre de ce mémoire, nous avons conclu que les trois grandes « forces » qui agissent sur l'éducation présentées dans le chapitre 1 – discrédit de la fonction critique et émancipatoire du savoir et recentrement sur ses qualités performatives ; recentrement des institutions scolaires sur les besoins du milieu et leur transformation subséquente en organisations ; utilisation abusive de nouvelles pédagogies actives, individualisantes, pragmatiques et utilitaires – bien que présentes dans le Rapport Parent (et introduites par lui), n'étaient pas encore tout à fait déterminantes. En conséquence, nous avons pu observer que, par la place importante accordée à un enseignement collégial de la philosophie, le Rapport Parent possédait non seulement une portée humaniste, mais également une forte dimension moderne.

En effet, dans le Rapport Parent, la philosophie collégiale fut définie comme étant :

[...] le lieu permettant aux étudiants d'acquérir une pensée critique, une pensée par laquelle il leur était possible de prendre la mesure de la modernité et des phénomènes sociaux qui

accompagnait celle-ci et d'amorcer une réflexion personnelle au sujet des valeurs et du sens de l'existence (LeVasseur, 1997, 253).

En somme, nous avons vu que la philosophie collégiale voulue par le Rapport Parent était éminemment herméneutique, critique et émancipatoire. Or, nous pouvons maintenant nous demander si cette philosophie collégiale a toujours été fidèle aux principes qui ont présidé à sa présence obligatoire dans les curricula collégiaux ? A-t-elle toujours été fidèle à l'esprit et à la lettre du Rapport Parent ? S'est-elle transformée depuis la création des cégeps en 1967 ? Au cours de la courte histoire des cégep, est-ce que la philosophie collégiale a vu « ses fondements redéfinis sans une perspective utilitariste ou a-t-elle constitué une enclave permettant à l'élève de définir, à l'écart de la rationalité instrumentale et des logiques stratégiques, une identité et une morale personnelles et de développer une pensée critique ? » (LeVasseur, 2000, 198) En d'autres mots, est-ce que la dimension fonctionnelle du Rapport Parent a phagocyté sa dimension idéelle ?

La thèse que nous avancerons dans ce chapitre, c'est que plus nous nous éloignons temporellement du Rapport Parent, plus nous nous en éloignons philosophiquement, et plus la dimension fonctionnelle de l'école, introduite par ce rapport, l'emporte sur sa dimension idéelle. Autrement dit, au gré des réformes scolaires et des avis du Ministère de l'éducation ou autres comités consultatifs, nous pensons que les trois grandes forces nommées dans le chapitre 1 (et présentes dans le Rapport Parent) se sont faites de plus en plus opérantes et qu'elles ont tendu à redéfinir non seulement notre philosophie de l'éducation, mais aussi nos pratiques éducatives concrètes⁶⁴. Ceci, évidemment, n'est pas sans conséquences pour l'enseignement collégial de la philosophie.

Au fil des ans, on demandera à la philosophie collégiale, mais aussi plus largement à la formation générale, de se justifier en regard de son apport aux formations spécifiques. D'un rapport de complémentarité qui a été établi entre l'une et l'autre de ces formations par le

⁶⁴ On affirme régulièrement que le Rapport Parent a jeté les bases de la société québécoise contemporaine (Corbo, 2002 ; Rocher, 2004a). Eh bien cessons de voir le rapport uniquement sous sa face lumineuse en énumérant toutes les conséquences positives qu'il a entraînées pour la société québécoise, et postulons simultanément, que ce rapport est aussi responsable de ce qui apparaît comme une dérive : par exemple, la marchandisation de l'éducation n'est pas seulement une dérive du rapport, elle en émane directement. C'est d'ailleurs là la thèse de Gagné (2002) et Lenoir (2005).

Rapport Parent, on passera à un rapport de subordination de la première à la deuxième, ce qui incitera la philosophie à se justifier dans un discours mettant de l'avant ses caractéristiques formelles.

Nous allons donc, dans ce chapitre, étudier quelques jalons de l'histoire des cégeps, afin de cerner les transformations que l'on exige de l'enseignement collégiale de la philosophie. L'hypothèse qui sous-tend notre recherche, nous le rappelons, c'est que les transformations exigées de la philosophie collégiale sont extrêmement représentatives des orientations globales que l'on veut donner à l'éducation, car la philosophie, pour paraphraser Louis LeVasseur (2000), est « le lieu par excellence de la réalisation de la mission fondamentale » du cégep (198). En conséquence, nous verrons la philosophie collégiale sera graduellement marginalisée des curricula parce que : a) elle ne cadre pas vraiment avec la nouvelle et principale fonction de formation du travailleur des institutions (organisation ?) scolaires ; et b) elle n'est pas particulièrement prisée par les étudiants, sur qui on se base de plus en plus pour organiser les curricula. Tout ceci marquera c) un net recul d'une conception moderne du savoir et entraînera une forte mise en « extériorité » du savoir : on évacuera progressivement de la philosophie collégiale ses dimensions herméneutiques, critiques et émancipatoires, afin de recentrer les enseignements sur les qualités performatives que la philosophie entend apporter à la contribution des formations spécifiques.

C'est ainsi que plus les pressions et les remises en question se feront grandes sur la philosophie, plus elle aura tendance à se légitimer par son aptitude à développer des « attitudes souhaitables » et par son côté formel, méthodologique et historique⁶⁵. En somme, plus elle mettra l'accent sur les compétences génériques qu'elle peut développer, plus elle se légitimera de la sorte dans la nouvelle approche par programme (MEQ, 1984) et dans une pédagogie de la compétence (MEQ, 1997, 1993).

⁶⁵ Notons que ce retour à l'histoire ne vient pas invalider la thèse de Marcel Gauchet qui stipule que nous nous situons dans un mouvement de détraditionnalisation. Il s'agit là d'un retour « objectif » (LeVasseur, 1997), dans lequel le passé est présenté comme un « fond culturel commun » : il est mis à distance et n'est plus présenté comme étant constitutif du soi (Gauchet, 2008, 2002). Le passé devient en quelque sorte « mort et muet », il n'est plus une forme sociale effectivante.

3.1 Précisions méthodologiques

Nous ferons quatre précisions méthodologiques. Première précision. Pour définir les grandes orientations normatives exigées de la philosophie collégiale québécoise, nous nous baserons premièrement sur des textes qui émanent du Ministère de l'éducation du Québec (MEQ), devenu par la suite Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). La pertinence de telles sources n'a pas à être justifiée tant elles apparaissent structurantes de notre philosophie de l'éducation et de nos pratiques éducatives concrètes.

Nous nous baserons également sur des textes de comités consultatifs, comme la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC), le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), le Conseil des collèges (CC), le Comité des enseignantes et enseignants de philosophie (CEEP) et l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC). On doit penser que les rapports de ces organismes sont significatifs en ce qu'ils confirment des tendances, un état d'esprit de la société québécoise (Hébert, 2002, 67) En effet, on peut penser que ce sont ces organismes consultatifs qui :

[...] définissent le plus en profondeur la formation fondamentale, la conception de la mission de l'éducation, les rapports devant exister entre l'école, la culture et la société et qui cherchent à donner une cohérence entre des pratiques pédagogiques et des principes éducatifs souvent contradictoires (LeVasseur, 2000, 199).

Donc, bien que ces organismes n'aient aucun pouvoir exécutif, ils orientent bien souvent les réformes entreprises en éducation ; et en analysant leurs rapports, on touche directement à l'esprit des multiples réformes éducatives⁶⁶, ou à leur idéologie. Il y a une pertinence à analyser les discours des réformes et les idéologies qui les sous-tendent car c'est :

[...] à travers les valeurs véhiculées par l'idéologie ou les idéologies qu'un sous-système ou qu'une institution, comme celle de l'école, établit ses fondements, ses finalités, ses buts. L'idéologie est donc, comme le soutient Fernand Dumont (1974), une réalité qui influe sur les hommes et leurs institutions (Bélanger, 2008, 31).

⁶⁶ D'ailleurs, c'est ce que nous venons de faire avec le Rapport Parent. La majorité des recommandations de ce rapport « ont donné lieu à des structures, des programmes d'enseignement et des valeurs éducatives toujours présents » au Québec (LeVasseur, 2000, 1999).

Deuxième précision. Comme nous l'avons mentionné, nous tâcherons de montrer comment ces nouvelles orientations éducatives ont affecté non seulement la place institutionnelle de la philosophie collégiale, mais également la forme et les contenus de son enseignement. Or, sur ce dernier terrain, les études ne sont pas nombreuses et ce n'est pas le but principal de cette recherche que de se livrer à de telles études empiriques. Dans cette optique, pour évaluer à quel point la philosophie collégiale aurait, depuis le Rapport Parent, recentré ses enseignements sur les nouvelles orientations éducatives, nous nous baserons principalement sur les études de Louis LeVasseur (2003, 2002, 2000, 1999, 1998, 1997), de l'Université Laval à Québec, de Jean-Claude Simard (2010, 1998), de l'Université du Québec et du cégep de Rimouski, de Claude Panaccio (1974), mais aussi sur quelques courtes analyses d'enseignants de philosophie collégiale (Desautels 2004, 2002 ; Després, 2003 ; Gendron et Provencher, 2003 ; Hébert, 2002 ; Inchauspé, 2002 ; Martineau, 1989). Nous pensons que ces études s'avèrent suffisantes pour justifier notre propos. D'ailleurs, nous ne pouvons qu'inviter de futurs chercheurs à combler ce manque dans les études empiriques concernant l'enseignement collégial de la philosophie, surtout pour en qui concerne les années 2000 à 2012.

Troisième précision. Nous savons que ni le Ministère de l'éducation, pas plus que les organismes consultatifs, n'imposent arbitrairement des façons de faire et des orientations normatives qui définiraient exclusivement les institutions scolaires. Nous savons qu'il y a des débats complexes à l'intérieur même des institutions, qu'il y a des résistances institutionnelles, et que ce sont celles-ci qui, en interagissant dialectiquement avec les différents pouvoirs, donnent leur configuration aux institutions. Par contre, une telle analyse qui mettrait à jour ces tensions internes relèverait davantage de la sociologie que de la philosophie. En conséquence, nous nous pencherons plutôt sur les textes officiels afin de démontrer non pas comment les orientations qu'ils comportent sont appliquées à la lettre, mais plutôt pour montrer comment ces différents discours des différents pouvoirs orientent normativement nos pratiques scolaires.

Dernière précision méthodologique. La présente étude n'a pas pour but de livrer une analyse exhaustive de l'ensemble des documents officiels qui touchent de près ou de loin la philosophie collégiale. Notre étude s'efforce de cerner les grandes orientations normatives du

système d'éducation collégial québécois en prenant la philosophie collégiale en tant qu'« indicateur ». À ce titre, nous croyons être justifié d'analyser seulement quelques documents officiels du MEQ (ou MELs) ou du CSE afin de cerner les changements dans la place accordée à la philosophie collégiale québécoise. Ceux-ci sont globalement représentatifs des orientations normatives de l'école québécoise.



Nous découperons notre analyse en trois « moments » historiques. Il y aura premièrement la période allant de 1967 à 1977 qui marque les débuts de la philosophie collégiale et qui se situe globalement dans l'espace ouvert par le Rapport Parent. Ensuite la période de 1977 à 1993, caractérisée par une remise en question progressive de la philosophie collégiale et des idéaux modernes du système d'éducation québécois, et par un assujettissement graduel de ce dernier aux impératifs d'une économie en voie de s'émanciper. Et finalement une dernière période que l'on pourrait situer entre 1993 (Réforme Robillard) et aujourd'hui. Cette dernière période n'introduit pas à proprement parler une nouvelle conception éducative comparativement à la période allant de 1977 à 1993 : elle radicalise plutôt le mouvement entrepris dans cette dernière. Comme on n'aperçoit pas, dans cette période, de changement paradigmatique véritablement significatif, le dernier document analysé ne sera pas plus récent que l'avis du CSE de 1997 intitulé *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*. Depuis lors, la situation n'a pas vraiment changé et on se situe dans le même espace en termes de philosophie de l'éducation et de pratiques éducatives concrètes.

Nous pensons que cette analyse sera suffisante pour nous permettre de tirer des conclusions et pouvoir ainsi répondre à notre question de recherche.

3.2 Les grandes orientations normatives des débuts de la philosophie collégiale : 1967-1977

Suite aux recommandations de la commission Parent, le ministère de l'Éducation du Québec créa, en 1967, les cégeps et rendit obligatoire une formation générale obligatoire qui

incluait une formation philosophique non-différenciée de quatre cours. Notons en passant que le Rapport Parent avait plutôt proposé une formation différenciée de deux cours pour les étudiants inscrits dans des formations techniques et une formation de quatre cours pour les étudiants inscrits au préuniversitaire, et qui avaient manifestement davantage besoin de cours d'épistémologie des sciences (RP, 1964, Vol. 3, Art. 952).

Une première ébauche de programme de philosophie, d'inspiration personnaliste, avait été proposée, mais celle-ci allait rapidement être redéfinie par un comité de coordination des programmes, qui était constitué de délégués des départements de philosophie de chacun des cégeps (Inchauspé, 2002, 12). Or, ces départements étaient composés en partie de « vieux profs » des collèges classiques, mais aussi de nouveaux enseignants, tout droit sortis des facultés universitaires, qui s'abreuyaient à des philosophies plutôt éloignées - c'est un euphémisme - de la philosophie thomiste des collèges classiques.

De plus, la fin des années soixante et le début des années soixante-dix étaient marquées par un mouvement de contestation radicale qui remettait en cause l'ensemble des institutions de la société. Ainsi, l'enseignement de la philosophie, dès le départ, se lança dans toutes sortes de direction et fut marquée par une anarchie des contenus (LeVasseur, 1997 ; Panaccio, 1974). Les premières années d'enseignement collégial de la philosophie sont donc vécues « comme un affranchissement de la période précédente et ceci a donné lieu à une certaine dispersion » (Després, 2003, 13).

3.2.1 La classification du rapport Charbonneau-Lacharité-Vidricaire (1972)

Si on se fie au rapport Charbonneau-Lacharité-Vidricaire (CLV) de 1972 et à la thèse de doctorat de Louis LeVasseur (1997), nous pouvons remarquer trois grandes tendances normatives de l'enseignement collégial de la philosophie entre 1967 et 1972.

Pour un groupe assez important, constitué principalement des anciens enseignants des collèges classiques, l'enseignement était principalement centré sur la métaphysique traditionnelle, c'est-à-dire sur la possibilité de réaliser une science unique de l'être avec l'aide de la doctrine de Thomas d'Aquin. C'est donc dire qu'il n'y aurait pas eu un rejet instantané

de la philosophie thomiste des collèges classiques, mais plutôt un processus d'adaptation dans lequel la philosophie thomiste aurait graduellement et « naturellement » été écartée (ce que confirmera par ailleurs le rapport de Claude Panaccio de 1974).

Pour un deuxième groupe, ou le type éthico-existentialiste selon la typologie du rapport CLV, la « philosophie se constituait d'idéaux de la conduite, elle était à la recherche du sens de l'existence » (LeVasseur, 1997, 277). Ce groupe se préoccupait des valeurs, et centrait son enseignement « sur ce qui donne une orientation à la vie, un sens à l'existence, sur les valeurs impliquées dans les perturbations sociales, et dans les connaissances scientifiques ». On peut penser que ce type de philosophie représentait l'alternative avant-gardiste au thomisme (CLV, 87).

Et enfin, toujours selon les auteurs du rapport CLV, il y aurait eu une troisième orientation de la philosophie collégiale entre 1967 et 1972, qui est le type théorique et critique. Les professeurs de ce groupe se livraient à des critiques épistémologiques, à des théories de la connaissance et à des critiques sociales radicales. « On s'éloignait des essences, des totalités et même de l'affectivité propre au type éthico-existential » (LeVasseur, 1997, 279).

La majorité des professeurs faisait partie du dernier groupe, ce qui démontre, selon LeVasseur et le rapport CLV, que dès la naissance des cégeps, on se distançait de la philosophie traditionnelle des collèges classiques, et que les professeurs de philosophie collégiale enseignaient globalement dans l'espace ouvert par le Rapport Parent (voir chapitre 2, section portant sur la philo dans le Rapport Parent). D'ailleurs :

À l'ouverture des cégeps, le Québec vivait une période d'effervescence culturelle qui suivait une grande période de contestation sociale et culturelle. L'appropriation culturelle, la possibilité de reconstruire la culture individuelle et sociale était présente dans les premiers cours provinciaux de philosophie (LeVasseur, 1997, 281).

3.2.2 La classification de Claude Panaccio (1974)

Dès 1974, Claude Panaccio, alors coordonnateur de la Coordination provinciale de philosophie, se livrait lui aussi à une typologie des grandes orientations normatives de la

philosophie collégiale, qui s'appuyait beaucoup sur celle du rapport CLV. Il est intéressant de remarquer que Panaccio affirmait que la classification du rapport CLV était juste, mais qu'elle ne valait que pour la période allant de 1967 à 1970, et que déjà, en 1974, la situation avait changée et qu'elle appelait une nouvelle typologie !

En effet, il y a eu en 1973 un nouveau programme de philosophie collégiale qui reposait beaucoup sur le magistral *Le lieu de l'homme* de Fernand Dumont, publié en 1968. Il y avait dans ce livre l'idée d'une reformulation du projet culturel qui devait passer par une distanciation et une appropriation du milieu culturel québécois. En conséquence, la première période de la philosophie collégiale fut fortement marquée par une critique (distanciation) et une transformation (appropriation) de la culture « moderne ». Cette approche dérivait directement des concepts de culture première et culture seconde de Fernand Dumont (LeVasseur, 1997).

Selon Panaccio (1974), il y avait donc trois grands courants distincts en philosophie collégiale, mais qui se rejoignaient dans leur volonté de prodiguer un enseignement normatif qui reposait sur l'engagement des étudiants (et des enseignants) par rapport aux théories enseignées en classe, sur la distanciation et sur l'appropriation de la culture seconde par les étudiants.

Premièrement, le courant métaphysique avait pour ainsi dire presque disparu ; le courant éthico-existentiel fut plutôt associé à l'humanisme (plus fidèle en cela à l'esprit du Rapport Parent), et le courant théorique-critique s'était scindé en deux grandes orientations : le courant freudo-marxiste et le courant épistémologique.

Dans les cours de philosophie appartenant au courant humaniste, on exigeait de l'étudiant un engagement normatif qui devait l'amener à dépasser les contradictions de la vie « moderne » et pouvoir ainsi reformuler, pour lui-même un sens à l'existence.

Pour le courant freudo-marxiste, la contradiction de la vie « était conçue comme étant dans les structures sociales, et non dans le vécu existentiel ou dans les valeurs individuelles. Elle n'était donc pas existentielle [comme dans le courant humaniste], mais de nature politico-sociale » (LeVasseur, 1997, 284). Ainsi, pour ce courant, le but d'un enseignement

obligatoire de la philosophie au collégial était l'engagement social, et cet enseignement devait amener l'étudiant à « éveiller sa conscience de classe » et à entrevoir le monde à partir des théories critiques présentées en classe afin de pouvoir transformer les structures sociales qui engendrent des contradictions. Précisons que les deux auteurs le plus étudiés par les professeurs de ce courant étaient Freud et Marx.

Pour les tenants du troisième courant (épistémologique), les professeurs « identifiaient la contradiction au niveau des discours de tous ordres, particulièrement au niveau des discours scientifiques » (LeVasseur, 1997, 285) :

Dans cette optique, le cours de philosophie constitue une sorte d'initiation au self-defense intellectuel. Le point de départ de ce cours, c'est la situation de l'étudiant lui-même, assailli par un véritable bombardement d'idées, d'informations, de valeurs originant de l'institution sociale devant laquelle il est prévisible qu'il se sente un peu perdu. L'objectif est tout simplement de l'aider à acquérir une instrumentation intellectuelle critique qui lui fasse comprendre le sens de cette saturation dans l'institution sociale et dans l'institution pédagogique (Panaccio, 1974, 30).

On doit donc remarquer, nous le répétons, que la philosophie collégiale de la période 1967-1975 ressemble beaucoup à celle voulue par le Rapport Parent. La dernière citation nous montre qu'on entend partir de la « situation de l'étudiant » et de l'actualité politique, peu importe le courant dans lequel le professeur était inscrit. Cet enseignement de la philosophie se voulait donc en adéquation avec la volonté du Rapport Parent de donner à l'enseignement un caractère plus « actif », plus centré sur les besoins de l'étudiant et la compréhension du monde « moderne ».

De plus, on peut aussi remarquer que peu importe le courant choisi, on enseignait la philosophie pour réfléchir le monde et le transformer. Comme le disait Claude Panaccio :

[...] l'enseignement de la philosophie au cégep ne vise pas la transmission d'un savoir particularisé [...] mais le développement chez l'étudiant de certains processus intellectuels, qui dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* portent les noms de distanciation et appropriation (Panaccio, 1974, 31).

L'importance n'était donc pas mise « sur l'étude objective de système de pensée ou sur la connaissance des système philosophiques, mais bien sur l'étudiant en tant que conscience s'éveillant aux réalités de son propres univers intérieur et extérieur. Cet éveil devait conduire par la suite à une redéfinition de la culture par l'étudiant » (LeVasseur, 1997, 292).

On peut aussi voir que l'enseignement collégial de la philosophie était, en un certain sens, pluraliste, respectant ainsi la nouvelle condition de la société québécoise selon le Rapport Parent. Bien que les professeurs enseignaient souvent leur matière dans une perspective « normative » (LeVasseur, 1997), voire doctrinaire, qui incitait les étudiants à « voir le monde » à partir des auteurs vu en classe et à adhérer aux philosophies présentées, plusieurs courants de pensée coexistaient néanmoins à l'intérieur de la philosophie collégiale. Le pluralisme philosophique des premières années se réalisait donc à travers la présence des nombreux professeurs aux allégeances différentes, et on ne se limitait plus à un enseignement du thomisme.

On peut donc penser que les débuts de la philosophie collégiale se sont inscrits globalement dans le sens voulu par le Rapport Parent : une philosophie qui ne renie pas l'humanisme classique, mais qui le réinscrit dans un cadre plus large, qui correspond aux nouvelles injonctions du « nouvel humanisme » (de type éthico existentialiste ou humaniste) et de la critique de la société « moderne » (de type théorique-critique, ou freudo-marxiste et épistémologique), et qui cherche à fonder une nouvelle « unité de civilisation ». C'était donc une philosophie qui est définitivement « à soi », qui considère le patrimoine de la tradition comme « vivant et parlant », pour paraphraser Marcel Gauchet⁶⁷ ; une philosophie qui développe un savoir qui a une forte valeur d' « usage » et non pas une valeur d' « échange ».

3.3 Les premières critiques adressée à la philosophie collégiale et amorce de la seconde période : 1977-1993⁶⁸

Très tôt ont été formulées une série de critiques à l'endroit de la philosophie collégiale, et « on a visiblement du mal à s'entendre une fois pour toute sur les visées et la place de la

⁶⁷ Qui affirmait, on se rappelle, que nous vivons un phénomène de détraditionnalisation qui rend le passé « mort et muet ». La présente analyse tend à infirmer cette thèse. Au moins pour la période dont nous parlons.

⁶⁸ À partir de l'étude de LeVasseur (1997), on peut penser que le programme collégial de philosophie fut relativement semblable entre les années 1977, année d'un nouveau programme-cadre provincial, et 1993 ; et ce, malgré l'adoption du *Règlement sur le régime pédagogique au collégial* en 1984, qui, selon LeVasseur, n'avait fait qu'institutionnaliser des pratiques déjà en grande partie existantes, en élaborant une définition de la séquence progressive d'habiletés intellectuelles applicable aux divers cours. Simard (2010), quant à lui, fait commencer cette deuxième période de « professionnalisation de la philosophie » au début des années 80. Ce petit débat ne nous intéresse pas ici, dans la mesure où les deux, Simard et LeVasseur, s'entendent sur les causes et sur le *sens* des transformations de la philosophie collégiale de cette période.

formation générale à l'intérieur des programmes d'études » (CSE, 1997, 6). On a premièrement remis en question la fonction même de la formation générale en affirmant que celle-ci n'a pas vraiment sa place dans les études postsecondaires (Rapport Nadeau : CSE, 1975 ; nous y reviendrons). La philosophie devait aussi contenir l'assaut des sciences humaines, qui prétendaient, elles aussi, pouvoir participer à la formation générale (Inchauspé, 2002, 13). Et finalement, la philosophie devait répondre aux accusations d'embrigadement idéologique qui caractérisait un nombre considérable des enseignements « normativistes » faisant partie de ce que Claude Panaccio nomma le « courant freudo-marxiste » (Simard, 1998b).

Selon Louis LeVasseur (1997, 1999, 2000), nous pouvons penser que ces trois ordres de critiques ont incité la philosophie, de façon convergente, à centrer ses apprentissages (ou du moins son discours justificateur) sur ses aspects formels de rationalité, de rigueur et de critique, afin de justifier sa présence dans les programmes spécifiques.

3.3.1 Une première critique : le recentrement des visées de la formation générale

On peut penser que ce recentrement de la philosophie collégiale sur ses dimensions plus formelles constitue une sorte de réponse à l'utilitarisme grandissant dans le monde de l'éducation. En effet, depuis au moins le rapport Roquet de 1970⁶⁹, les visées et la forme de la formation générale sont régulièrement remises en question. Mais c'est avec le Rapport Nadeau de 1975⁷⁰, qu'il devient manifeste qu'on tente de resituer l'apport des disciplines composant la formation générale obligatoire des curricula collégiaux. On peut y lire :

⁶⁹ Bien qu'il soit important puisque beaucoup de ses propositions seront reprises par le Conseil des collèges en 1992 et par le ministère de l'Éducation en 1993, nous n'étudierons pas ce rapport ici. Mentionnons simplement qu'il proposait une diminution des cours obligatoires de la formation générale (donc de philosophie) afin d'offrir davantage de cours complémentaires et respecter ainsi la volonté du Rapport Parent d'élaborer des curricula polyvalents et d'initier les étudiants aux diverses formes de connaissances.

⁷⁰ Bien que ce rapport ait été « tabletté » en 1976, nous pensons que les idées qu'il met de l'avant ont été récupérées en grande partie dans ce qui est convenu d'appeler l'approche-programme. De plus, même si les propositions de ce rapport n'ont pas été immédiatement appliquées, il n'en demeure pas moins qu'elles sont représentatives d'un certain état d'esprit au sein des éminences grises du monde de l'éducation québécois. En somme, ce rapport est assez représentatif d'une certaine conception éducative (LeVasseur, 1997, 1998, 2000).

La dichotomie d'une formation générale et d'une concentration apparaît également peu conforme aux besoins de l'étudiant. Elle est fautive. C'est à l'intérieur même de la concentration et de l'approfondissement du savoir, que s'acquiert, au post-secondaire, la formation générale (CSE, 1975, 42 ; cité par LeVasseur, 2000, 203).

Il convient de noter la différence fondamentale qu'introduit le rapport Nadeau par rapport au Rapport Parent. La relation entre formation générale et concentration apparaît « dichotomique » et non plus complémentaire, et la seule façon de dépasser cette dichotomie est d'inscrire les visées de la formation générale à l'intérieur des visées de la concentration. Si on se rappelle la fonction d'un enseignement de la philosophie selon le Rapport Parent (voir section 2.2.2), on voit mal comment cette fonction peut se légitimer à partir des visées de la concentration, de façon plutôt unidirectionnelle.

Par ailleurs, le rapport Nadeau rejette le concept même de culture générale, pourtant central dans le Rapport Parent, pour le remplacer par le nébuleux concept de « formation fondamentale » qui, selon les dires du CSE lui-même (1997, 10), « est demeuré flou et équivoque ». Mais cette équivocité ne semblait pas problématique, car il a été repris par le livre blanc de 1978, par le régime pédagogique de 1984, et aussi dans l'avis du Conseil des collèges de 1992, celui-là même qui beaucoup influencé la réforme Robillard de 1993 (LeVasseur, 1997).

Ce qui est certain, par contre, c'est que ce concept de « formation fondamentale » allait sonner le glas d'une approche disciplinaire : dans l'esprit du rapport Nadeau, les disciplines de la formation générale allaient dorénavant devoir justifier leur apport aux formations spécialisées en explicitant les habiletés qu'elles entendaient apporter aux étudiants. Comme nous le verrons plus loin, on peut donc penser que ce rapport, bien que momentanément tabletté, a poussé, en quelque sorte, la philosophie à se justifier en termes d'habiletés intellectuelles génériques, ce qui allait lui permettre de consolider sa place dans les curricula, peu importe l'approche curriculaire choisie par les pouvoirs (LeVasseur, 2000, 1999).

Mais aussi, selon les auteurs du Rapport Nadeau, il fallait également revoir le rôle de la formation générale parce que cette formation ne rejoignait pas les intérêts des étudiants.

L'expérience a montré qu'un éventail de disciplines (...) ou des activités qui sont marginales par rapport à une orientation centrale n'éveillent plus d'intérêt profond, à un certain moment du

développement de la personne», soit vers 17-18 ans, âge où dans les études, il faut «faire intervenir la motivation de vie, de carrière (CSE, 1975, 42 ; cité par LeVasseur, 2000, 204).

Ainsi, en accordant la priorité à la spécialisation dans ce qui sera appelé ultérieurement l'« approche-programme » (MEQ, 1984), et en justifiant cette position en s'en remettant aux « intérêts » des étudiants, le rapport Nadeau détruit non seulement le rapport de complémentarité entre culture générale et spécialisation établi depuis le Rapport Parent, mais postule également un manque d'intérêt des étudiants envers les disciplines de la formation générale, ce qui va à l'encontre de ce que postulait le Rapport Parent. Or, il faut se rappeler que, pour les commissaires Parent, la philosophie « provoque chez l'élève un intérêt très vif » (RP, 1964, tome 3, Art. 925). Or, cette assertion de « désintérêt » postulée par le rapport Nadeau, bien que non fondée parce que non appuyée par une enquête sérieuse, deviendra néanmoins un sorte de leitmotiv des administrations pour justifier une marginalisation de la philosophie au collégial (Gendron et Provencher, 2003).

Le rapport Nadeau a donc mis de l'avant non seulement une approche-programme donnant la priorité aux formations spécialisées au détriment de la formation générale, mais il a aussi mis de l'avant une nouvelle façon de justifier ses volontés de réforme en se basant sur l'intérêt des étudiants. Comme nous le verrons un peu plus loin, ces deux grandes tendances seront constitutives des développements ultérieurs de la philosophie collégiale.

3.3.2 Une deuxième critique : la philosophie et l'embrigadement idéologique

Nous avons vu que la philosophie collégiale possédait, depuis le Rapport Parent, une vocation publique en ce qu'elle devait assurer l'éducation politique des futurs citoyens. Dans ce cadre, « l'enseignement collégial de la philosophie peut difficilement être neutre et recèle en fait une politisation larvée » (Simard, 2010, 24)⁷¹. C'est d'ailleurs ce que nous venons de montrer avec l'analyse de la première période de la philosophie collégiale.

⁷¹ Jean-Claude Simard (2010, pp. 25-26) nous donne un exemple cocasse et savoureux de cet « embrigadement idéologique ». Au cégep de Rimouski en 1977, un enseignant distribuait un recueil de texte qui se divisait comme suit : chapitre 1 - L'histoire de l'Albanie, chapitre 2 - La politique albanaise, chapitre 3 -

Or, il semblerait que, dès 1978, le côté « engagé » de la philosophie collégiale se soit transmué, pour les autorités, en problème d'embrigadement idéologique (lié à l'approche « normative »), et que ce problème soit devenu suffisamment important pour que le CSE lui consacre un avis intitulé *Polarisations culturelles et politiques dans l'enseignement de la philosophie et d'autres disciplines au collège*. Il y était stipulé que :

[...] il arrive, dans des collèges, en certains cours, que l'enseignement de la philosophie [...] se voit nolisé pour des propagandes, livré à des manifestations de dogmatisme et d'intolérance, confisqué au profit d'objectifs particuliers ou militants. Si ce constat se cerne difficilement dans des vérifications incontestables, il traduit du moins un sentiment largement répandu, notamment chez les parents d'étudiants (nous soulignons, CSE, 1978 ; cité par LeVasseur, 1997 : 313).

Il est explicitement indiqué dans le dernier passage que les conclusions du CSE ne dériveraient pas d'une étude empirique sérieuse, mais plutôt de « sentiments » de parents, et que ces conclusions étaient explicitement partielles (« il arrive », « en certains cours », « dans des collèges », etc.). Pourtant, cet avis aura eu un écho retentissant, et il accélérera la transformation de la philosophie collégiale, qui se délesta progressivement, selon LeVasseur (1997), des aspects normatifs et engagés de ses enseignements (caractéristiques de la première période), pour se recentrer sur ses aspects plus formels, plus « objectifs ».

3.3.3 La philosophie collégiale : d'un enseignement « normativiste » à un enseignement « objectiviste »

Il nous faut d'abord défendre la typologie choisie.

Paul Inchauspé (2002), dans sa préface au livre *Pratiques de la pensée*, affirmait que la philosophie collégiale, tout au long de son histoire, s'est « balancée » entre deux types de pratiques : premièrement une orientation « personnaliste », centrée sur une sagesse pratique et une recherche du bonheur, et deuxièmement une orientation plutôt historique, et « on se réfugie alors dans l'histoire des systèmes philosophiques ». C'est, selon lui, « l'orientation trop exclusive choisie par le programme actuel ». Ceci est un problème car « avant d'être

L'économie albanaise, chapitre 4 – La philosophie albanaise, etc. Et l'enseignant de faire lire, en plus, une œuvre D'Enver Hoxha, secrétaire général du Parti communiste albanaise...

système, la philosophie est d'abord cet étonnement qui fait vaciller les évidences et engendre la réflexion patiente » (Inchauspé, 2002, 15).

Cette critique de M. Inchauspé est très pertinente et on peut en effet regretter que la philosophie se soit éloignée d'une approche plus moderne (au sens où nous l'avons entendu au chapitre 1) qui irait dans le sens du Rapport Parent et d'une pédagogie véritablement socratique⁷². Mais néanmoins, bien qu'également pertinente, la typologie de Paul Inchauspé des deux grandes orientations de pratiques philosophiques collégiales (« personnaliste » et « historique ») n'est pas tout à fait adéquate. En effet, on peut penser que cette typologie a pour effet de délaisser l'aspect le plus important de la nouvelle légitimité que se donne la philosophie collégiale, qui est son côté « performatif » en centrant ses apprentissages sur les habiletés intellectuelles qu'elle entend développer. Nous pensons que la typologie introduite par LeVasseur (1997, 1999, 2000) est plus explicative et plus heuristique, en ce qu'elle inclut et « dépasse » celle de Paul Inchauspé.

Ainsi, ce serait plutôt une approche « normativiste » (concept qui inclut l'aspect « personnaliste ») qui caractériserait la première période de la philosophie collégiale. Nous pouvons affirmer que cette approche possède indéniablement des dimensions herméneutiques, critiques et émancipatoires. À ce titre, cette approche philosophique est très moderne et correspond beaucoup à l'approche voulue par le Rapport Parent.

Par contre, comme nous venons de le voir, les critiques adressées à la philosophie collégiale - et son recentrement subséquent sur un enseignement à caractère plus objectif, plus formel, en insistant sur ses qualités performatives - nous amènent à penser que l'analyse du statut du savoir du premier chapitre et les critiques de Freitag, Lyotard et Gauchet commencent, dès le rapport Nadeau, à être opérantes dans la reconfiguration de la philosophie collégiale.

⁷² Il faut se rappeler en effet que le Rapport Parent se dégageait complètement d'une approche philosophique qui serait trop historique ou trop formelle, et qui viserait principalement une érudition ou une conception performative du savoir. On se rappelle également que le Rapport Parent affirmait, dans un élan kantien, qu'on n'apprend pas la philosophie, on ne peut qu'apprendre à philosopher : un enseignement collégial de la philosophie devait en conséquence partir d'une « urgence » existentielle et personnelle, d'une question que les étudiants se posaient vraiment, et l'enseignant de philosophie devait élaborer patiemment sa méthode d'enseignement à partir de ces questions que se posaient les étudiants.

En conséquence des deux ordres de critique que nous venons d'analyser, l'enseignement plus « objectif » de la logique, de l'épistémologie et de l'histoire des idées, prit une grande importance dans la philosophie collégiale (LeVasseur, 1997 ; Simard, 2010).

On présentait dorénavant davantage de problématiques centrées « sur l'histoire de la pensée et la relativisation des systèmes de pensée » (LeVasseur, 1997, 300). L'apprentissage de la logique se faisait aussi plus important. On peut penser que « cette pratique de la philosophie soit devenue la solution à la polarisation politique qu'avait exercée le marxisme dans la philosophie collégiale » (LeVasseur, 1997, 300)⁷³. Et on peut penser aussi que ce recentrement sur les aspects formels s'est fait en réaction au discours officiel qui « change alors du tout au tout et évoque à satiété la mondialisation, le virage technologique, la qualité totale ou l'excellence, des termes importés du secteur économique » (Simard, 2010, 32).

Ainsi, si on suit les analyses de Louis LeVasseur, il y avait certes une dimension critique très présente dans la philosophie collégiale de la fin des années soixante-dix et du début des années quatre-vingt, mais cette « critique » était dorénavant plutôt épistémologique et historique, plutôt individuelle que sociale, et exigeait une « mise à distance » des étudiants et des enseignants par rapport aux savoirs présentés. La philosophie ne relevait plus tant d'un existentialisme (humanisme) engagé, ou d'une économie politique de type marxiste, pour laquelle l'important était de critiquer les phénomènes sociaux et de s'engager dans un processus de transformation sociale. Tout l'aspect « appropriation » fut ainsi grandement réduit dans les cours de philosophie. D'ailleurs les concepts d'« appropriation » et de « distanciation » furent évacués des plans cadres de 1977 (LeVasseur, 1997). La philosophie se délestait alors progressivement de ses aspects herméneutiques et émancipatoires, très présents dans la première période, qui visaient la construction de sens, pour se recentrer sur ses aspects méthodologiques.

⁷³ En effet, d'un bord la philosophie collégiale ne pouvait pas se mettre simplement au service de l'idéologie dominante, et de l'autre bord les différents pouvoirs ne pouvaient pas accepter que la philosophie prenne le caractère d'une formation marxiste qui critique radicalement l'idéologie dominante. Selon LeVasseur (1997), la seule solution acceptable pour les deux parties fut donc de réaligner les cours de philosophie sur le développement de capacités intellectuelles.

L'étude de plans de cours de Louis LeVasseur (1997) démontre qu'à partir de cette époque (fin des années 70, début des années 80), les contenus de cours (peu importe de quel cours de la séquence dont il s'agit) ne semblaient plus être articulés dans une sorte de récit, dans une perspective normative que le professeur voulait offrir à ses étudiants, comme dans la première période. Au contraire, dans la plupart des plans de cours, aucune conception philosophique n'étaient présentée comme étant plus importante qu'une autre : il convenait de présenter les conceptions philosophiques avec le plus d'objectivité possible afin de ne pas inciter les étudiants à croire une chose plutôt qu'une autre. Ce qui fait dire à LeVasseur (1997) que :

[la] philosophie ne visait plus un engagement de la pensée dans un système de pensée ou de valeur, mais à un processus d'objectivation, d'analyse de mise à distance des systèmes de pensée par le sujet. Le sujet était absolument prédominant ici, mais il n'était plus conçu en tant qu'une conscience en éveil mais en tant qu'instance d'analyse (308).

L'importance n'était plus mise sur la production de sens : celle-ci s'effaçait devant le développement d'une pensée critique et logique, et une présentation « objective » de l'histoire de la philosophie caractérisée par une « neutralité axiologique » (319). Dans cette deuxième période de la philosophie collégiale, la philosophie était donc encore pluraliste, mais dans un autre sens que durant la première période :

Dans la philosophie de la première période, c'est la philosophie qui était pluraliste : elle n'était plus exclusivement thomiste, mais éthico-existentialiste et critique (épistémologie et freudo-marxisme). Dans le pluralisme de la seconde période, ce sont les professeurs eux-mêmes qui sont devenus pluralistes (LeVasseur, 1997, 370).

Les critiques adressées à la philosophie collégiale auraient donc substantiellement changé sa configuration. Contrairement à la première période, marquée par un éclatement de la connaissance et un appel à différents penseurs provenant de différentes disciplines – on y lisait, dans une sorte d'anarchie des contenus, des écologistes, des structuralistes, des féministes – le seconde période est marquée par :

[...] un retour aux classiques de la tradition occidentale, avec ses penseurs certifiés ayant fait profession de philosophie, recours qui va déloger l'appel aux auteurs de divers horizons, fréquent dans la première période, tels les essayistes politiques, les économistes, les sociologues, les psychologues humanistes, et ainsi de suite (Simard, 2010, 36).

On peut sans doute affirmer que cette deuxième période de la philosophie collégiale a amorcée « une professionnalisation de la discipline, axée en dernière analyse sur la méthodologie » (Simard, 2010, 43).

Par exemple, avec le Régime pédagogique de 1984, les enseignants de philosophie adoptèrent une séquence d'habiletés intellectuelles pour les quatre cours de philosophie obligatoires. Selon LeVasseur (1997), « cette séquence visait principalement à intégrer le programme de philosophie qui avait été au fil des années en butte aux critiques au sujet de son éparpillement » (365). Ainsi, dans ce nouveau régime pédagogique, la « critique » ne devenait qu'une habileté intellectuelle parmi d'autres, avec la conceptualisation, l'analyse, la comparaison, la problématisation et la synthèse. De plus, la critique « était réduite à la capacité de « remettre en question un point de vue ; [de] juger la valeur d'un point de vue » (365). Elle s'apparentait donc plus à une habileté intellectuelle désincarnée, qu'à un engagement normatif à comprendre et transformer le monde, comme on l'a vu pour la philosophie collégiale de la première période.

Ainsi, au cours de cette deuxième période, la philosophie collégiale se serait centrée sur le pluralisme des systèmes philosophiques et sur le développement des habiletés intellectuelles, perdant ainsi graduellement son caractère normatif de la première période et sa visée émancipatoire⁷⁴. On doit donc penser, si on suit l'analyse précédente, que ce nouveau pluralisme dans l'enseignement collégial de la philosophie dénature le statut que le Rapport Parent voulait accorder à la philosophie collégiale qui devait favoriser, à l'époque, « l'engagement de l'étudiant dans la culture et non constituer un programme d'instruction à

⁷⁴ D'ailleurs, un aperçu rapide des différents manuels de philosophie collégiale tend à confirmer cette vue. La grande majorité des manuels traitent en effet des différents systèmes philosophiques dans une perspective historique qui tend à relativiser leur prétention de vérité. De plus, une part non négligeable de ces manuels, surtout ceux du premier cours, réservent une place importante aux aspects formels de logique et d'argumentation. Nous pensons donc, fidèle en cela au Rapport Parent qui se méfiait d'un usage abusif du manuel (RP, Tome, 3, Art. 1111 à 1117), que le foisonnement de manuels en philosophie ne représente pas nécessairement une bonne chose pour la philosophie collégiale. En effet, contrairement à ce que défend Jean-Claude Simard (2010), pour qui cette prolifération de manuel confirme la vitalité et la place importante de la philosophie collégiale, nous pensons que cette prolifération est symptomatique d'une professionnalisation de la philosophie collégiale afin de se justifier envers les formations spécifiques, et donc d'un certain abandon de sa dimension critique et émancipatoire. Il serait intéressant de se livrer à une étude détaillée des manuels de philosophie collégiale à partir du cadre théorique de ce mémoire.

savoir académique ou historique. La pratique du pluralisme historique a privé la philosophie d'une partie de son pouvoir émancipateur » (LeVasseur, 1997, 410).



La question que nous devons maintenant nous poser, c'est comment la philosophie collégiale a-t-elle réagi face à la montée d'une économie néolibérale qui a caractérisée les années 80, 90 et 2000 ? Pour paraphraser LeVasseur (1997), la philosophie a-t-elle retrouvé son caractère critique et émancipatoire, ou s'est-elle encore plus radicalement transformée, en se centrant davantage sur ses qualités performatives ?

Nous pouvons penser que la pression qui sera exercée par les développements d'une économie néolibérale en voie de s'émanciper du social et du politique tendra à radicaliser le réalignement paradigmatique de la philosophie collégiale que nous venons d'esquisser. Ainsi, toujours selon LeVasseur :

Dans les années soixante-dix, le but de la philosophie était de penser le monde. Dans les années quatre-vingt-dix, le monde n'était pas à mettre en question, c'était la philosophie qui devait être transformée afin de mieux répondre aux besoins du monde. Les exigences étaient ici posées par le monde à la philosophie, alors que dans les années soixante-dix, la philosophie posait ses exigences au monde. Les termes ont été renversés (1997, 369).

3.4 De la réforme de 1993 à aujourd'hui : une radicalisation des tendances de la deuxième période

La réforme Robillard de 1993 est la plus importante de l'histoire des cégeps, et on n'a pas hésité à la qualifier de « Renouveau ». En effet, non seulement la gestion organisationnelle des cégeps tendra à se modifier substantiellement en laissant plus de place aux gens de l'industrie sur les conseils d'administration des cégeps et en décentralisant les pouvoirs, mais ce sera l'orientation même des finalités éducatives qui se recentrera globalement sur les besoins de la nouvelle économie. Dans ce vaste mouvement de transformation, les nouvelles pratiques pédagogiques joueront un rôle plutôt « actif » : elles se recentreront d'une part sur une approche par compétences afin de favoriser une formation professionnellement utile ; d'autre part, on se basera de plus en plus sur les intérêts des étudiants afin de justifier une

refonte des curricula, transformant ainsi le statut du savoir en général, et celui de la philosophie collégiale en particulier.

En somme, si cette nouvelle période que nous faisons commencer avec la réforme Robillard, ne modifie pas substantiellement la place accordée à la philosophie collégiale, nous pouvons par contre affirmer qu'elle cristallise le mouvement entrepris dans la seconde période.

3.4.1 Le rapport du Conseil des collèges de 1992

En 1992 se prépare déjà la réforme Robillard. Le Conseil des collèges (1992) publie un rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial intitulé *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*. D'emblée, les auteurs du rapport affirment que cette réflexion sur le rôle des cégeps doit tenir « pour acquis que les collèges sont là pour rester et que tous les efforts doivent être fait pour améliorer leur performance » (nous soulignons, CC, 1992, 1). Ainsi, en se rappelant les propos de Lyotard, on doit croire que cette vaste réflexion est entreprise dans une perspective principalement économique. Ce que tendra à confirmer l'utilisation systématique de concepts provenant de l'analyse économique.

Par exemple, le rapport identifie quatre grands besoins de formation pour le Québec des années 2000. Le premier besoin est la compétence⁷⁵, que nécessite le développement industriel et technologique et l'« imprévisible [...] marché du travail » (CC, 1992, 3). Le deuxième besoin est la capacité d'adaptation des « employés [...] qui seront confrontés aux bouleversements provoqués par les nouvelles technologies et par les conséquences que celles-ci entraînent sur l'organisation du travail » (3).

Le troisième besoin est la capacité de faire des choix fondés sur un système de valeurs et sur un esprit critique. On pourrait croire ici qu'on va retrouver des considérations larges, de types humanistes. Non. On y affirme plutôt que :

⁷⁵ Dont nous avons déjà évoqué la nature éminemment économique.

Le Québec de demain se caractérisera par des rapports sociaux économiques, politique et culturel plus complexes qui se feront à partir de pôles de référence comme les exigences de compétitivité, le désir d'une meilleure qualité de vie et le risque de l'exclusion. Parce qu'il permet d'accéder à la culture seconde et de mieux composer avec les enjeux posés par l'idéologie de compétitivité le système d'enseignement doit contribuer à aider le citoyen à s'y retrouver (4).

Que faut-il comprendre de ce passage ? Que la fonction de la culture seconde est de « composer » avec la « compétitivité » afin d'éviter un risque d' « exclusion », « exclusion » que l'on doit prendre ici dans un sens économique ? On est loin ici de la conception de la culture générale du Rapport Parent (voir section 2.2.2) qui devait favoriser une réflexion profonde sur la culture et une remise en question radicale de la « modernisation » de la société québécoise.

Ce rapport de 1992 du Conseil des collèges avait envoyé un message fort en proposant de faire passer les cours obligatoires de philosophie de quatre à deux. De plus, ce même rapport semblait vouloir faire de la philosophie une sorte d'éducateur moral en la confinant à la formation de citoyens qui reconnaîtront l'importance des valeurs de la démocratie pluraliste afin « d'assurer ainsi la cohésion sociale ». C'est du moins ce qui est relevé dans le mémoire déposé à la Commission de l'éducation sur l'enseignement collégial québécois par le Comité de philosophie des universités de langues française en 1992 (5).

On voit donc ici l'apparition de la fonction performative de l'éducation dans sa dimension civile (section 1.2.1) et on se rapproche en conséquence de l'analyse du chapitre 1. On tend à vouloir faire des cours de philosophie des cours d'endoctrinement aux valeurs démocratiques.

Le savoir philosophique perd ainsi sa dimension spéculative. Avant, on supposait que la fonction éthique de la philosophie émanait directement du développement de la pensée critique. Mais avec l'approche du Conseil des collèges, on tend à vouloir faire de l'enseignant de philosophie un formateur moral (Comité de philosophie, 1992, 7). L'enseignement collégial de la philosophie se voit ainsi légitimé de façon fonctionnelle en affirmant qu'il participe à la permanence d'un ordre établi spécifique. Encore une fois, cela ne correspond ni à un esprit moderne (voir chapitre 1), ni à l'esprit du Rapport Parent (voir chapitre 2). Rappelons que ce dernier entendait faire de la philosophie collégiale un espace critique

permettant de se distancer de la société « moderne » et de l'envisager d'un point de vue critique et émancipatoire.

Depuis le Rapport Parent, le savoir possédait une valeur productive indéniable (section 2.2.1.1), mais on entendait, par une formation générale et philosophique poussée, réduire les conséquences négatives d'une société québécoise modernisée. Cette fonction critique du savoir neutralisait en quelque sorte la conception éducative marchande sous-tendue dans le Rapport Parent. En faisant de la philosophie non plus un espace spéculatif critique mais une éducatrice à la démocratie, on vient ainsi d'ouvrir la porte simultanément aux deux types de performance (civile et économique) nommés dans le chapitre 1. En effet, en ouvrant les savoirs à leur performance civile anticipée, on l'ouvre par le fait même au critère de performance économique : la société québécoise, « prise » dans un phénomène de mondialisation capitaliste qui tend à détruire le tissu social (Freitag, 1995), laisse libre cours à ces logiques destructrices en faisant de l'éducation, en partie, une éducation servant à contenir les conséquences néfastes de cette même mondialisation (Lyotard, 1979). Il y a donc une acceptation implicite d'un certain état de fait avec lequel il faut apprendre à vivre, plutôt que d'en effectuer la critique.

On doit donc croire, avec LeVasseur (2000), qu'on trouve deux idées prépondérantes dans ce rapport du Conseil des collèges : « le succès de l'État-nation sur le plan économique contribue à accroître sa puissance, et l'éducation en produisant des compétences spécialisées constitue un adjuvant du système économique » (205). Même la culture, qui dans l'esprit du Rapport Parent devait servir à une certaine émancipation et avait à ce titre une forte « valeur d'usage », devient une « valeur d'échange » : elle a pour fonction de permettre aux étudiants de consommer les œuvres culturelles afin de permettre aux producteurs culturels de vivre de leur industrie.

[...] lorsqu'on parle de la culture, on en parle souvent en termes économiques: les industries culturelles, les produits culturels, les producteurs culturels, les consommateurs de produits culturels. Aux États-Unis, c'est même une industrie exportatrice de première importance, ce qui fait qu'on parle de « domination culturelle » américaine par les films, les disques, les vidéos, les livres, les magazines, etc. Comme d'autres, le Québec subit cette influence, mais il a aussi ses producteurs culturels qui ont fait de la culture leur métier. Ces créateurs ont besoin de *consommateurs* pour que leur métier soit viable et ait un sens (nous, soulignons, Conseil des collèges, 1992, 47 ; cité par LeVasseur, 2000, 207).

Dans une telle conception de la culture, on peut remarquer que les dimensions herméneutique, critique et émancipatoire de la culture sont évacuées au profit d'une logique technocratique et mercantile.

3.4.2 La réforme Robillard. Approche-programme et approche par compétence : professionnalisation de la philosophie collégiale

Dans cette section, nous ne ferons pas une analyse de discours du texte de la réforme lui-même. Nous traiterons plutôt très généralement des nouveautés introduites par cette réforme. Pour montrer la force structurante qu'une telle réforme a eu sur les conceptions éducatives et les pratiques pédagogiques, nous ferons une analyse détaillée, dans la prochaine section, d'un avis du CSE de 1997, afin de « voir » comment les questions éducatives se situent dorénavant dans un nouveau paradigme éducatif qui fut justement cristallisé par la Réforme Robillard de 1993.

3.4.2.1 Performativité économique et philosophie collégiale

On peut penser que la réforme Robillard de 1993 (intitulée *Des collèges pour le XXI^e siècle*) a suivi en grande partie l'avis du Conseil des collèges de 1992.

Premièrement, cette réforme a instauré pour de bon l'approche par programmes, et a exigé des différentes disciplines qu'elles justifient leur place dans les curricula sous la base des habiletés qu'elles entendent mettre à contribution dans le projet de « formation fondamentale » des étudiants (CSE, 1997, 15). En conséquence, le nombre de cours obligatoire de philosophie allait passer de quatre à trois, et le dernier cours de la séquence, *Éthique et politique*, allait devenir non plus un cours de formation générale commune, mais un cours de formation générale propre, c'est-à-dire adapté aux programmes d'études des étudiants.

Les « habiletés » que les disciplines entendaient développer allaient devenir des « compétences », concept pédagogique qui a fait couler beaucoup d'encre et qui a suscité de

nombreuses réactions. Beaucoup d'intervenants voyaient en effet dans l'approche programme et dans cette nouvelle approche par compétence (APC) une insidieuse soumission de l'éducation aux logiques marchandes et technocratiques (Chevrier, 2010 ; Gagné, 2002).

Comme on l'a vu dans le chapitre 2, le Rapport Parent, malgré ses dimensions modernes et humanistes, avait recentré le système d'éducation sur les exigences du marché du travail dans une logique anglo-saxonne (Gagné, 2002 ; Lenoir, 2005 ; Monchatre 2009). En effet, depuis le Rapport Parent, l'accès à un métier qualifié exige des diplômes qui sont délivrés par le MEQ. Selon Sylvie Monchatre, cela signifie que

[...] l'offre de formation est par conséquent conçue selon une logique de métier [...]. Le diplôme prépare à une fonction de travail. Et ceci ne fait pas objet de débat politique au Québec car un large consensus règne sur l'idée de former une main-d'œuvre prête-à-l'emploi sans que l'éducation associée à sa formation ne soit interrogée (2009, 46).

Nous pouvons penser que la réforme collégiale de 1993 a radicalisé cette dimension fonctionnelle et marchande du Rapport Parent. Par exemple, depuis 1993, la composition des conseils d'administration des cégeps (CA) « a été ouverte aux représentants du monde économique ou communautaire local. Les cégeps peuvent ainsi consulter leurs partenaires pour, au besoin, s'ajuster à leurs attentes » (Monchatre, 2009, 49). La réforme de 1993 voulait ainsi renforcer l'autonomie des cégeps qui allaient pouvoir, selon les besoins du marché local, développer des programmes de formation plus adaptés. En somme, les cégeps bénéficiaient dorénavant d'une plus grande autonomie afin de faire des programmes plus « adaptés aux besoins » (CSE, 1997, 15)

On doit donc penser que le Renouveau collégial de 1993 a peut-être « renforcé l'autonomie des établissements mais également la concurrence entre eux. Il institue, en outre, un dispositif de pilotage externe qui conduit, en interne, à questionner le travail enseignant », qui ne sont plus majoritaires sur les différents comités institutionnels qui orientent et structurent les grandes orientations éducatives (Monchatre, 2009, 50).

Par exemple, avant 1993, les programmes de formation technique étaient conçus par des coordinations provinciales d'enseignants et les liens avec le marché du travail étaient très faibles. Lors du Renouveau collégial de 1993, ces coordinations ont été abolies et « l'approche par compétence confie désormais aux experts la définition des normes et

standards de compétences visées », et aux enseignants et aux institutions particulières la mission de monter les activités d'apprentissages leurs étant reliées (Monchatre, 2009, 48). Ceci veut donc dire que les orientations générales des programmes de formation technique sont décidées par les gens provenant de l'industrie, et on laisse aux enseignants la logistique (technocratique) de distribuer les compétences ici et là. On peut se demander si la question des finalités éducatives n'aurait pas été ainsi remise dans les mains de l'industrie?

On doit donc croire que l'approche-programme et l'APC, institutionnalisées par la réforme de 1993, s'inscrivent :

[...] dans un référentiel de politique éducative marqué par un impératif d'efficacité. [Elles permettent] de faire évoluer les modes d'élaboration des curricula sur la base d'une coordination externe avec les futurs utilisateurs de la main-d'œuvre [et font] ainsi exister en interne le client qu'est l'employeur, destinataire des produits de la formation et partant, des pratiques enseignantes (Monchâtre, 2009, 51).

Si cela ne pose pas vraiment de gros problèmes du point de vue des formations collégiales techniques, qui ont été créées spécifiquement pour former une main-d'œuvre prête-à-l'emploi, l'extension de l'APC et de l'approche-programme aux disciplines de la formation générale soulève davantage de questions. Rappelons-nous que la formation générale voulue par le Rapport Parent visait précisément à contrer les effets négatifs d'une formation qui serait trop spécialisée (section 2.2.2).

Il n'était pas de bon augure pour la philosophie collégiale de devoir explicitement se justifier en regard des formations spécifiques - et donc des exigences de l'industrie - et de voir ainsi ses savoirs et leur pertinence dans les curricula évalués en fonction de leur capacité à être mesurés dans leurs effets chez les « apprenants ». La philosophie ne développe-t-elle pas, par définition, des qualités qui ont plus à faire au domaine de l'« être », qu'au domaine du « faire » ? Le Rapport Parent n'affirmait-il pas que : « La philosophie lui donne les raisons de la vie, de l'être et des choses, [elle] aide la personne à voir sa vraie place dans le monde des réalités et des idées. » (Vol. 3, Art, 928)

N'allait-on pas sacrifier des pans entiers du savoir qui n'entraient pas dans cette logique technocratique du « mesurable » ? La philosophie n'est-elle pas une discipline qui, par définition, peut entraîner des changements profonds, existentiels, qui se déploient dans le

long terme, et qui sont donc par définition non mesurables dans une logique technocratique de la « performance » ? N'allait-on pas, par cette nouvelle approche pédagogique renforcer de nouveau l'aspect formaliste de la philosophie collégiale déjà davantage présent depuis 1977 ?

Or, dans cette opération « d'allocation de compétences » que permettait la nouvelle approche-programme (Monchâtre, 2009), l'ensemble des disciplines de la formation générale furent convoquées afin de justifier leur présence et leur apport dans le profil de sortie de l'étudiant-technicien ou de l'étudiant-futur-universitaire. Est-il besoin de rappeler, comme nous venons tout juste de le voir, que ce « profil de sortie » est en grande partie décidé en huis-clos par les gens de l'industrie ? C'est donc dire que l'enseignant de philosophie collégiale se devait de développer des compétences (notion déjà problématique) orientées sur des besoins définis par l'industrie (ce qui est définitivement problématique).

On peut penser que la spécificité de la philosophie collégiale fut et est grandement menacée par ce nouveau « paradigme de l'école efficace » (Monchâtre, 2008, 9). D'ailleurs, il faut remarquer que les enseignants de philosophie ont senti que la soupe était chaude, et ont développé en conséquence un argumentaire qui visait à justifier la présence de la philosophie à l'intérieur de ce nouveau paradigme de l'école efficace. Il faut en effet lire le texte de la Coordination de la philosophie collégiale de 1992, qui montrait que la philosophie aidait le développement de compétences intellectuelles, « lesquelles permettaient à l'étudiant de s'adapter aux nouveaux besoins de l'économie dans un contexte de mondialisation des marchés » (Leroux, 2004; LeVasseur, 1997, 2000 : 34).

La réforme de 1993 abandonnait ainsi explicitement la visée de démocratisation qui prévalait depuis le Rapport Parent, parce que celle-ci était considérée comme largement atteinte selon les objectifs mêmes du Rapport Parent. On y stipule en effet que le taux de fréquentation des cégeps est de 15% supérieur aux objectifs du Rapport Parent (Ministère de l'enseignement supérieur, 1993). On doit par contre remettre en question cette atteinte des objectifs de démocratisation du Rapport Parent. En effet, si on se fie à Guy Rocher (2004a), la question de l'accessibilité ne constitue qu'une des quatre démocratisations voulue par le

Rapport Parent⁷⁶. Par la réforme de 1993, le concept de « démocratisation » fut ainsi réduit à une dimension technocratique d' « accessibilité ».

On abandonne donc le concept de « démocratisation » et on adopte le « paradigme de l'école efficace » (LeVasseur, 1997), afin de centrer les objectifs collégiaux autour des notions technocratiques de « réussite », de « qualité » et de « performance » (Ministère de l'enseignement supérieur, 1993 ; CSE, 1997). D'ailleurs, pour illustrer la nouvelle importance de la « réussite », la réforme Robillard a introduit un système d'allocation basé justement sur les taux de diplomation (CSE, 1997).

Dans ce contexte - dans ce paradigme, n'ayons pas peur des mots - où les concepts sont systématiquement réduits à leur dimension technocratique, peut-on se surprendre que les dimensions herméneutique, critique et émancipatoire de la philosophie collégiale aient de la difficulté à se voir reconnaître par les autorités « compétentes » ? Si nous vivons dans un monde où on réduit la démocratisation à l'accessibilité et ensuite à la réussite, c'est-à-dire à la diplomation, qui est encore un concept technocratique, on ne voit plus en quoi un enseignement collégial de la philosophie, dans la forme que voulait le Rapport Parent, demeure pertinent.

3.4.2.2 Performativité civile et philosophie collégiale

Par contre, il faut remarquer que l'APC, malgré ses origines provenant des milieux industriels, ne se réduit pas pour autant, dans le monde éducatif, à une stricte acception économique de formation professionnelle. Elle possède aussi une forte dimension sociale, ou plutôt civile. Comme le dira Louis LeVasseur (2002) :

Elle se caractérise plutôt par une double orientation : une première, économique, qui vise la formation du travailleur, lequel devra apporter sa contribution à la production des richesses de la

⁷⁶ Selon Guy Rocher (2004), outre l'accessibilité qui était considérée comme une fin en soi, les trois autres démocratisations voulues par le Rapport Parent apparaissent plutôt comme des moyens pour parvenir à cette fin : création du ministère de l'Éducation, création d'administrations scolaires locales et participatives afin de revitaliser la démocratie des instances administratives, refonte du financement des institutions scolaires afin d'uniformiser le fardeau fiscal et assurer ainsi l'égalité des chances.

nation ; une seconde, sociale, qui vise à la formation du citoyen de demain, respectueux des règles de la démocratie et apte à fonctionner dans une société pluraliste. [...] Il ne s'agit pas non plus d'interpréter le monde afin de lui donner un sens ou de le transformer selon un idéal social, politique ou esthétique. Il s'agit plutôt d'apprendre à y fonctionner avec efficacité (29-30).

C'est donc dans ce cadre qu'il fut décidé, en 1993, de revoir complètement la forme et la fonction de la formation générale, de faire passer le nombre de cours obligatoire de philosophie de quatre à trois, et de revoir les finalités de la séquence de ces cours.

Ainsi, depuis 1993, la philosophie ne se déploie plus tellement en tant que savoir spécifique ayant ses exigences propres, mais elle justifie ses enseignements par rapport à un ensemble de compétences que l'étudiant doit posséder et qui définissent son « profil de sortie ».

Il faut mentionner encore que le dernier cours de philosophie obligatoire ne s'inscrit plus, depuis la réforme Robillard, dans une « formation générale », mais bien dans une « formation générale propre ». L'enseignant est tenu, dans ce cours, de dispenser un minimum de six heures de cours centrées sur la formation spécifique de l'étudiant. Cette réforme de la séquence de philosophie s'inscrit donc en complète continuité avec l'approche-programme et l'APC et on peut croire que, dans certains cas, il soit devenu un banal cours d'éthique appliquée, voire même de déontologie (Boulad-Ayoub, 2011, 2), évinçant ainsi bien souvent sa dimension politique.

Mais aussi, le premier cours de philosophie, *Philosophie et rationalité*, se déploie, depuis 1993, dans une légitimation visant à répondre aux nouvelles exigences que nous venons de nommer. Premièrement, si on se fie au devis ministériel, il centre ses apprentissages sur le développement de compétences génériques, transversales et transférables liées à la méthodologie et à la logique de l'argumentation. Deuxièmement, ce cours se veut en partie historique, dans la mesure où il doit initier à la pensée philosophique de l'Antiquité. Troisièmement, il doit développer des « attitudes souhaitables » en contexte de démocratie pluraliste, en mettant en relief les vertus du dialogue, de l'argumentation, de la tolérance et du respect de la différence (Gendron et Provencher, 2003 ; Leroux, 2004 ; voir aussi le Devis ministériel pour le cours 340-101-MQ).

C'est donc dire que les conclusions de l'analyse du chapitre 1 semblent prendre forme avec la réforme Robillard : une conception fonctionnelle et utilitaire de l'éducation, présente dans le Rapport Parent, commence à prendre le dessus sur une conception davantage spéculative, critique ou encore émancipatoire, bref, sur une conception moderne et humaniste de l'éducation. Même si on accorde encore officiellement une importance à la formation générale et à ses disciplines contributives, ces dernières se voient dorénavant jugées en fonction des programmes spécifiques de formation et de leur contribution en termes de compétences transférables, un langage qui plaît beaucoup aux fonctionnaires, moins sensibles aux questionnements davantage substantiels de la philosophie (Leroux, 2004).



Avant de passer à la conclusion de ce dernier chapitre, nous allons faire l'analyse d'un dernier avis du CSE afin de montrer que c'est à l'intérieur du nouveau paradigme qui s'est institutionnalisé avec la réforme Robillard de 1993 que se situent dorénavant les questions éducatives collégiales et plus particulièrement la question de la place accordée à l'enseignement collégial de la philosophie.

3.4.3 Avis du CSE 1997 : *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales.*

3.4.3.1 La demande de la ministre de l'Éducation : s'orienter sur la formation professionnelle

Cet avis du CSE fut produit à la demande de la ministre de l'Éducation d'alors, Madame Pauline Marois. D'ailleurs, la lettre de la ministre qui commande cet avis se retrouve en annexe de l'avis du CSE.

Dans cette lettre, Madame Marois affirme que, suite aux États généraux sur l'éducation et un rapport du CEEC, la formation générale « constituait une pierre d'achoppement pour bon nombre d'étudiantes et d'étudiants en formation technique » (CSE, 1997, 73), et ceci parce

que la formation générale n'est pas assez intégrée à la formation spécifique des étudiants, et n'était pas assez « respectueuse de la culture pédagogique [...] et des modes d'apprentissage » des étudiants du secteur technique.

Selon Madame Marois, c'est le poids et la composition de la formation générale qui empêchent « de dégager les nouvelles actions qui s'imposent ». La ministre demande alors au CSE et au CEEC d'entreprendre des études qui « pourraient contribuer à une meilleure intégration des différentes composantes de ces programmes » techniques.

Dans cette lettre de la ministre de l'Éducation à l'intention du CSE, il y a un seul passage où la ministre parle de ce qu'on attend d'une formation générale. Il convient ici de reproduire intégralement ce passage, dans lequel il est question des objectifs de la formation générale.

En effet, des objectifs aussi différents que le développement d'habiletés non spécialisées mais nécessaires à l'intégration rapide au marché du travail, d'une part, et l'acquisition des connaissances et des méthodes de travail essentielles à la poursuite d'études universitaires, d'autre part, ne sont pas facilement conciliables à l'intérieur des limites d'un programme d'études dont on demande, par ailleurs, de renforcer le caractère intégré. Ce sont pourtant là les attentes des employeurs et des universités au regard de la formation générale, lesquelles s'ajoutent au choix collectif d'assurer un fond culturel commun à toute personne qui détient un diplôme d'études collégiales (Nous soulignons, CSE, 1997, 74).

Dans l'esprit de la ministre, la formation générale, il convient de le souligner, sert donc à développer des « habiletés » servant à « l'intégration rapide au marché du travail », ou servant à la poursuite d'études universitaires. Quand on sait ce qu'est devenu l'université (Baillargeon, 2011c ; Freitag, 2002b, 1995 ; Gagné, 2002 ; Lajoie, 2009 ; Lyotard, 1979 ; Nussbaum, 2010), on peut penser que la deuxième option revient un peu à la première. En somme, le grand objectif de la formation générale, en développant des « habiletés » et des « compétences », est de favoriser la future intégration économique des étudiants, que celle-ci ait lieu tout de suite après le cégep, ou bien après des études universitaires.

Il faut souligner aussi qu'on stipule que la formation générale doit répondre aux « attentes des employeurs », tout en assurant un « fond culturel commun ».

Il faut se rappeler ici ce que nous disions sur la formation générale telle que la concevait le Rapport Parent dans le chapitre 2. Il ne s'agit plus de « donner à toute personne humaine

l'occasion de se développer intellectuellement aussi bien que physiquement et moralement ». On ne stipule pas « que la majorité des citoyens s'intéresse à la chose publique et [veulent] y participer activement », et que « seule l'éducation peut libérer l'homme de l'asservissement technique et collectif qui le menace » ; ou encore que la formation générale est « le garde-fou qui peut protéger la culture moderne contre les excès de la spécialisation » car « c'est par elle que chaque personne a l'occasion d'atteindre à sa pleine taille d'homme et de citoyen ». La formation générale ne consiste plus dans une certaine culture générale qui « ouvre les horizons » des étudiants, elle ne possède plus une dimension herméneutique, critique et émancipatoire. Elle devient soit « fond culturel commun »⁷⁷ destiné à contrebalancer les conséquences qu'une immigration économique massive entraîne sur l'unité culturelle et la cohésion sociale, soit elle devient une formatrice d'habiletés « transversales » destinées à « l'intégration rapide au marché du travail ». Il faut donc comprendre que les destinataires ultimes de la formation générale ce sont, dans l'esprit de la ministre de l'Éducation de l'époque, les employeurs.

C'est là un renversement complet de l'esprit du Rapport Parent, pour qui, on le rappelle, la formation générale constituait justement le garde-fou d'une éducation spécialisée orientée sur les exigences du marché du travail.

Il y a donc, dans cette lettre de la ministre de l'Éducation, une réduction de la formation générale à ses dimensions fonctionnelles, et cette réduction oriente déjà normativement le travail du CSE et du CEEC : en fait, la ministre y précise dans quel cadre doivent travailler le CSE et le CEEC.

3.4.3.2 L'analyse du CSE : une formation générale mal définie ?

Or, il faut noter que, malgré l'orientation suggérée de la ministre, le CSE, dès les premières pages de son avis, remet heureusement en question les deux postulats de départ de la ministre Marois. Le CSE exprime d'une part « certaines réserves » quant au fait que la

⁷⁷ D'ailleurs, le CSE lui-même (1997) reconnaît qu'il s'agit là d'un concept plutôt vide.

formation générale constitue une « pierre d'achoppement » pour les étudiants en formation technique ; et, d'autre part, il exprime aussi une crainte de voir la formation générale devenir une formation complètement adaptable, dans sa forme et dans ses contenus, aux formations spécifiques.

En conséquence, le CSE préfère situer sa réflexion à l'intérieur d'une autre question : « les moyens que nous utilisons sont-ils adéquats pour atteindre les objectifs que nous ambitionnons d'atteindre par la formation générale des futurs techniciens et techniciennes diplômés des études collégiales ? » (CSE, 1997, 2)

Après un bref historique des remises en question de la formation générale depuis la création des cégeps, le CSE affirme, dans l'avis de 1997, que :

[...] la mise en doute de la légitimité de la formation générale commune semble toujours latente, prête à surgir à la moindre occasion. Mais ce que le conseil constate aussi, c'est que, jusqu'ici, le débat sur ce point a toujours été vite clos, pour passer à d'autres terrains (CSE, 1997, 24).

Selon le CSE, c'est le manque de clarté par rapport aux visées d'une telle formation générale qui a laissé la place aux multiples remises en question. L'avis de 1997 cherchait donc à comprendre et clarifier le rôle et les visées de la formation générale collégiale. Le rôle de cette formation serait premièrement de « poursuivre la formation de base acquise au secondaire » (25) ; ensuite, de donner accès à une culture la plus large et polyvalente possible. Finalement, on semble vouloir « attribuer à la formation générale le rôle de développer des habiletés, des compétences, des attitudes, des méthodes qui transcendent les connaissances ou les disciplines, et qui sont plutôt génériques et transférables » (25). Or, un des problèmes que soulève le CSE, est qu'on ne sait pas si ces habiletés et ces compétences servent à faire de l'élève un citoyen responsable, un être humain complet ou encore un travailleur efficace.

Ce qu'on peut remarquer, par contre, c'est que ce rôle centré sur l'acquisition de compétences a pris de l'importance au détriment des autres au fil des ans et des réformes, et que « ce changement s'inscrit sans doute dans la foulée des nouveaux paradigmes mettant l'accent sur les compétences et les apprentissages concrets » (25). En somme, si auparavant

c'était les disciplines mêmes de la formation générale qui étaient remises en question (rapport Roquet, rapport Nadeau), depuis la réforme Robillard de 1993 et l'avis du CSE de 1997, il y a eu un :

[...] déplacement d'accent dans la façon de définir la problématique de la formation générale. On remet moins en question le choix des disciplines [...] pour se centrer maintenant sur leur mise en relation avec les objectifs du programme et sur leur capacité d'intéresser vraiment les élèves, voire de les conduire à la réussite et au diplôme (CSE, 1997, 29).

Comme nous le disions dans la dernière section portant sur la réforme Robillard, il y a eu un glissement des finalités éducatives depuis le Rapport Parent. Si celui-ci visait une démocratisation de l'accessibilité aux études postsecondaires et visait de la sorte principalement une émancipation des Québécois (ce que démontre l'analyse du chapitre 2), il semblerait maintenant que le but principal du système d'éducation soit de conduire les étudiants vers la « réussite », la diplomation et le marché du travail. De finalités éducatives proprement morales et normatives, on passe ainsi à des finalités technocratiques et performatives. Dans l'esprit du CSE, s'il faut dorénavant « intégrer » et « adapter » la formation générale aux formations spécifiques, c'est non seulement parce que ces dernières sont censées intéresser davantage les étudiants (CSE, 1975, 1995, 1997, CEEC, 2001), mais aussi parce que, de cette façon, on règle le supposé « flou » qui entoure la formation générale et le « fond culturel commun » depuis la création des cégeps.

En effet, du rapport Roquet de 1970 à l'avis du CSE de 1997, il est plutôt récurrent dans la littérature gouvernementale d'affirmer l'importance d'un « fond culturel commun », mais de souligner du même souffle l'absence de spécification entourant la forme et la teneur d'un tel fond culturel. Bref, on affirme régulièrement qu'il s'agit là d'un concept sans substance. Dans cette optique, l'approche-programme, en gestation depuis au moins le rapport Nadeau de 1975 et officialisée avec la réforme Robillard, serait vue comme l'occasion de définir (enfin) le contenu et l'orientation de la formation générale, et de régler la confusion qui prévaut depuis 1967. Ce point de vue est même relayé par certains enseignants de philosophie :

En fait, nous avons tout lieu de nous sentir encore plus à l'aise et plus pertinents dans un contexte éducatif qui accorde enfin la priorité aux questions et aux démarches intellectuelles de base. Notre discipline a toujours été davantage un outil fondamental d'exploration qu'un objet plus ou moins

superflu de culture générale. Ainsi, le passage, dans le milieu collégial, à l'approche-programme dans l'esprit de la formation fondamentale est une occasion historique de liquider l'ambiguïté de notre insertion dans le système d'une manière enfin congruente avec notre vocation essentielle (Martineau, 1989, 2).

L'auteur de ces lignes recentre donc l'importance des cours de philosophie non pas sur ses dimensions herméneutiques, critiques et émancipatoires, comme c'était le cas dans la première période de la philosophie collégiale, mais bien sur le développement d'habiletés cognitives, génériques et transférables.

3.4.3.3 Pour une critique de l'analyse du CSE de 1997

Qu'il nous soit permis, dès maintenant, de remettre en question cette idée d'une formation générale et d'un enseignement de la philosophie qui auraient été, tout au long de l'histoire des cégeps, mal définis. Il nous semble plutôt, à la lecture du Rapport Parent et de l'analyse que nous avons faite dans le chapitre 2, que les visées de la formation générale étaient plutôt claires, explicites, longuement argumentées, qu'elles s'inscrivaient dans une vaste philosophie de l'éducation. Que signifie alors ce consensus dans les organismes consultatifs à refaire l'histoire et à affirmer faussement que les visées de la formation générale ont toujours été nébuleuses ? S'agit-il là d'une tactique visant à discréditer une telle formation ? Ou plus simplement s'agit-il là du signe manifeste des organismes consultatifs à ne pas comprendre ce qu'est une philosophie de l'éducation ? À la lecture de l'avis du CSE de 1997, on pourrait répondre affirmativement à ces deux dernières questions⁷⁸.

Toujours dans cet avis du CSE de 1997, on affirme que, malgré les régulières remises en question de la pertinence d'une formation générale, de façon générale « le statu quo a persisté

⁷⁸ Il nous apparaît alors clairement que le concept de « paradigme », pris dans le sens de Kuhn, peut expliquer cette incapacité des éminences grises des comités consultatifs à comprendre l'argumentaire du Rapport Parent qui a justifié une formation générale et un enseignement obligatoire de la philosophie : la plupart des propositions des comités consultatifs depuis le Rapport Parent ne se situent tout simplement pas dans le même paradigme épistémique, ce qui fait que les positions du Rapport Parent sont tenues pour des croyances ! Insuffisamment justifiées, ça va de soi. (KUHN, Thomas S. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*, collection Nouvelle bibliothèque scientifique, Paris.)

pendant de nombreuses années »⁷⁹, et que ceci est lié à « la pression des groupes d'intérêt et [à la volonté de] préservation des emplois d'enseignants » (nous soulignons, 29).

Les membres du CSE sont-ils incapables de comprendre qu'on peut enseigner en philosophie ou en littérature et défendre une certaine conception philosophique de l'éducation avec néanmoins une certaine neutralité axiologique ; et que cette « philosophie de l'éducation » n'est nullement réductible à une « défense d'intérêts corporatifs » ? Cette analyse du CSE – si on peut qualifier de telles assertions d'analyse – démontre, à notre avis, toute la profondeur de la réflexion de 1997 du CSE, qui semble incapable de situer sa réflexion dans le cadre élargi d'une véritable philosophie de l'éducation, et qui semble englué dans la cadre très étroit de la question de la réussite et de la diplomation (CSE, 1997, 31). On est très loin ici d'une réflexion politique majeure sur le rôle de l'éducation dans les sociétés démocratiques avancées, comme le faisait le Rapport Parent.

Donnons un autre exemple pour illustrer la rupture entre le Rapport Parent et cet avis du CSE. Pour le Rapport Parent, il semblait souhaitable d'envisager des curricula polyvalents qui permettaient non seulement aux étudiants de demeurer en communication avec l'ensemble des domaines de connaissances, mais aussi de permettre aux étudiants de pouvoir changer de programme s'ils développaient de nouveaux intérêts et aptitudes au fil de leurs études. En somme, le Rapport Parent considérait les changements de programme comme bénéfiques à la fois pour la société et pour les individus, car ceux-ci, mieux orientés, allaient être plus « heureux et productifs ». Or, dans l'avis du CSE de 1997, on considère comme un échec le fait de ne pas obtenir un diplôme technique dans les trois ans normalement impartis pour une telle formation. Le concept de « réussite » implique idéalement une diplomation en trois ans pour les domaines techniques et en deux ans pour les formations préuniversitaires (31). Il est sûrement implicitement acquis pour le CSE que la société québécoise

⁷⁹ Cette affirmation est pour le moins contestable. Il nous semble, au contraire, que les analyses de LeVasseur, Simard, Després et Desautels indiquent que la formation générale s'est passablement transformée entre 1967 et 1993, et que la réforme de 1993 n'est pas le fruit d'une génération spontanée, mais bien la conclusion d'un long processus.

contemporaine n'a plus de temps à perdre avec tout ce qui peut détourner les jeunes de la formation professionnelle qu'ils auront choisi à 16 ans...⁸⁰

Mais aussi, le CSE postule, à l'encontre de la ministre Marois, que la formation générale ne constitue pas spécialement une « pierre d'achoppement » pour les étudiants des domaines techniques, mais que cette formation représente, à plus d'un égard, une difficulté pour ceux-ci. D'après le CSE, cette difficulté est signe « d'un malaise qui déborde la question de la réussite au sens strict ». Il s'agit en fait « du sens que prend cette formation pour les élèves » (42). L'avis du CSE de 1997 rejoint ainsi celui du CSE de 1995, qui s'intitulait *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*.

Une petite digression s'impose ici. Dans cet avis de 1995, le CSE entendait revoir les pratiques scolaires à l'aune « de leur capacité à donner sens aux projets des étudiants » (CSE, 1995 ; cité par Gendron et Provencher, 2003). Cette nouvelle orientation des pratiques éducatives devant se fonder sur la perception des étudiants fera long feu : non seulement elle sera reprise dans cet avis du CSE de 1997, comme nous sommes en train de le voir, mais elle servira également de socle au rapport de 2001 du CEEC, *Évaluation de la mise en œuvre de la composante de la formation générale dans les programmes d'études*. Selon ce rapport, le principal défi de la philosophie collégiale sera « d'accroître l'intérêt des étudiants pour leur discipline » (2). En conséquence, selon le CEEC en 2001, les professeurs de philosophie devraient développer un « souci pour l'animation » et devraient recentrer le premier cours de philosophie sur « un thème susceptible de motiver davantage les élèves et [le CEEC] suggérerait ceux de la citoyenneté ou de la démocratie » (Gendron et Provencher, 2003, 5). Il est à remarquer ici que le professeur de philosophie collégiale se voit attribuer la mission de repenser la nature du lien social en contexte de démocratie pluraliste et doit en conséquence

⁸⁰ Normand Baillargeon, dans un article disponible sur internet (*Éducation : l'avenir des cégeps... et celui d'un ministre*) est éloquent sur ce point : les étudiants prenaient en 2004 en moyenne 2.4 années pour compléter un DEC de deux ans. Et le ministre de faire de la diplomation dans les temps impartis sa priorité...

adapter sa formation en terme de formation citoyenne concrète, et non plus spéculative ou encore critique. On rejoint ainsi la critique de Lyotard présentée dans la section 1.2.1.⁸¹

Finalement, toujours sous selon la croyance que les cours de philosophie n'intéressent pas les étudiants, le CSE a poursuivi sur sa lancée en 2004, lors des consultations générales qui ont précédé les Orientations ministérielles de Pierre Reid, en affirmant qu'il fallait « faire appel à un éventail plus large de disciplines que celui qu'on connaît actuellement » pour élaborer la formation générale collégiale car il fallait « offrir une formation signifiante pour les élèves »⁸² et, en conséquence, réduire la présence obligatoire de la philosophie dans les curricula collégiaux. Tout ceci dénote une forte perte d'autorité du savoir philosophique (Gauchet, 2002).

Mais revenons à l'avis de 1997 et à l'arrimage de la formation générale aux formations spécifiques. L'avis du CSE de 1997 ne parle pas beaucoup de la manière dont devrait être arrimée la formation générale aux formations spécialisée, mais souligne quand même qu'il faut « penser à un arrimage équilibré, fort, étroit, aussi serré que possible, dans une perspective de complémentarité, une perspective de programme intégré et non de subordination ou d'assimilation d'une fonction à l'autre » (CSE, 1997, 46). Noble intention en vérité.

Pourtant, la première solution concrète du CSE afin de « clarifier les finalités de la formation générale », et qui ne demeure pas au niveau des principes relativement abstraits et généraux, est de mieux « vendre » la formation générale aux enseignants et aux étudiants des formations techniques en faisant ressortir ce qu'elle peut leur amener. Dans cet esprit, et dans le but d'une formation générale « respectueuse de la culture pédagogique [...] et des modes d'apprentissage » des étudiants du secteur technique, le CSE fait une proposition pour

⁸¹ Les fondements de l'État démocratique devenant plus instables, on demande alors à la philosophie collégiale de devenir un éducateur social. Elle doit donc être « performative » en garantissant le maintien d'un ordre social.

⁸² Jean-Pierre Proulx, Président du CSE, « La philosophie a-t-elle sa place au cégep ? », paru dans *Le Devoir* du 28 avril 2004.

« mousser » la formation générale. Il convient ici de retranscrire ce passage au complet tant il nous apparaît problématique.

Dans le recrutement et les promotions du personnel, lorsqu'il s'agit de choisir entre de multiples candidats et candidates à qualification technique reconnue comme équivalente, c'est un ensemble d'habiletés générales, d'ordre intellectuel, linguistique, social, alliées à des caractéristiques personnelle, qui joue très souvent en faveur de l'obtention d'un emploi ou d'une promotion. Ce sont des habiletés auxquelles contribue en partie la formation spécialisée d'un programme d'études techniques, mais elles sont encore plus directement visées par la formation générale (CSE, 1997, 52).

Nous avons affirmé dans l'introduction, avec un sarcasme évident, que « peut-être qu'un jour on justifiera l'enseignement de la philosophie par sa capacité à développer les habiletés discursives permettant de passer de bonnes entrevues... ». Il est pour le moins consternant que ce soit finalement le cas. Pourquoi faire de la philosophie ? Pour passer de meilleures entrevues ! Il nous semble que ce soit là un argument plutôt mince et qui est difficilement en accord avec ce qu'on pourrait appeler une véritable philosophie de l'éducation.

De plus, est-ce à dire que pour le CSE, la « culture pédagogique », les « modes d'apprentissage » et les « intérêts » des étudiants des programmes techniques ne peuvent pas se hisser à de plus hautes motivations que celle de trouver un emploi ou d'avoir une promotion ? On peut remarquer que le CSE tient en haute estime cette dernière catégorie d'étudiants... Bien sûr, ce n'est pas ce qu'affirme directement l'avis du CSE. Par contre, nous pensons qu'il est plutôt révélateur que le CSE ait mis de l'avant en premier ce type d'argument réducteur et utilitaire pour justifier la formation philosophique.

Mais aussi, afin de mieux arrimer la formation générale aux formations spécifiques et ainsi développer une approche-programme, le CSE propose une plus grande concertation, empreinte de « respect mutuel », entre les enseignants provenant des différents secteurs. Et soulignons encore que le CSE ne veut pas que cet « arrimage » soit retraduit en subordination de la formation générale aux formations techniques. Or, le CSE, pour montrer comment l'estime et la concertation mutuelle peuvent s'enraciner dans les pratiques pédagogiques, cite (positivement) en exemple un enseignant qui affirme qu'il y a :

[...] dans le système présent tout ce qu'il faut pour que ça marche, la concertation, l'approche-programme. L'heure n'est pas à restructurer le système. Le pas suivant qui est requis, c'est que les professeurs de philosophie et de français viennent du côté du nos bureaux et de nos ateliers. C'est

une démarche de contact, d'abord, qu'il faut, pour que l'estime s'enracine et qu'elle permette de la vraie collaboration (nous soulignons, 55).

Comment cet enseignant et le CSE peuvent-ils bien penser qu'il y aura « estime » et « collaboration » quand on demande à une partie du corps enseignant (formation générale) d'aller voir ce qu'il se fait ailleurs ? Et pourquoi pas aussi le contraire ? Pourquoi cet enseignant n'irait-il pas voir ce qui se passe dans les cours de philosophie et de français ? Il ne s'agit pas là d'un simple oubli, ou encore d'un lapsus verbal : à travers cette citation, le CSE montre que ce sont les enseignants de la formation générale qui doivent aller vers les enseignants des autres disciplines, et ultimement d'adapter leurs cours aux exigences des autres. C'est d'ailleurs ce qui se fait avec le troisième cours de philosophie depuis la réforme Robillard⁸³. Ainsi, le savoir philosophique se retrouve, d'une certaine façon, assujéti aux exigences des formations spécifiques.

Derrière les grands principes qui affirment que l'approche-programme produire un plus grand arrimage qui ne doit pas consister dans une « subordination » ou une « assimilation » de la formation générale aux formations techniques, les dernières citations indiquent au contraire que c'est aux enseignants de la formation générale de faire un « bout de chemin », car c'est bien cette formation qui pose problème. Ainsi, depuis la réforme de 1993, les enseignants de philosophie sont tenus d'adapter le troisième cours de philosophie selon les concentrations des étudiants. Mais l'inverse est-il vrai ? Est-ce que les épreuves synthèses de programme incluent obligatoirement une dimension philosophique ? Ce n'est pas le cas.

3.4.4 Depuis 1997 : conclusion et petites précisions...

Nous pensons donc pouvoir affirmer qu'au fil des avis, des réformes et des consultations que nous venons d'étudier, les concepts évoqués dans l'analyse du premier chapitre se sont faits de plus en plus présents et n'étaient plus seulement en voie d'élaboration, mais exerçait

⁸³ Notons que nous ne critiquons pas la forme de ce troisième cours obligatoire de philosophie : les devis ministériels laissent une grande latitude aux enseignants, et si parfois ce cours semble se réduire à un cours de déontologie, c'est davantage la « faute » aux enseignants particuliers (voire aux départements) qu'à celle du ministère de l'Éducation. Ce que nous critiquons dans ce mémoire, c'est les motivations souvent utilitaires qui ont mené à de telles modifications.

un rôle structurant en orientant idéologiquement les différents intervenants dans le milieu éducatif. C'est ce que l'analyse de ce chapitre tend à démontrer.

Mais pourtant, les cours obligatoires de philosophie collégiale, bien que passablement transformés (parce que souvent remis en question), sont toujours présents dans les curricula collégiaux. En conséquence, il ne faut pas penser que les comités consultatifs et le ministère de l'Éducation s'empêchent dans une complète réduction des formations collégiales à leur dimension de formation professionnelle ou civile. On doit plutôt postuler que les modes de fonctionnement des institutions scolaires, des comités consultatifs et du ministère de l'Éducation du Québec sont plus compliqués qu'ils n'apparaissent dans certaines analyses, comme celles de Freitag par exemple, qui laissent souvent croire que le nouveau paradigme éducatif centré sur la « performativité » ne rencontre aucune résistance.

En fait, on doit plutôt croire que l'idéal humaniste des formations collégiales est encore présent, et qu'il côtoie dialectiquement - plutôt que ne subit passivement - les pressions reliées à la marchandisation de l'éducation ou à ce qu'on pourrait appeler une conception éducative purement utilitaire. C'est d'ailleurs une des thèses défendues par Antoine Bélanger (2010), à savoir que dans la plupart des réformes, les valeurs humanistes côtoient les valeurs économiques, sans que les unes soient articulées de façon cohérente aux autres. Ainsi, dans les Avis du CSE ou les réformes du MEQ, parfois l'accent est mis sur l'humanisme et la fonction proprement politique de l'éducation, et parfois sur sa dimension plutôt fonctionnelle et marchande de formation professionnelle⁸⁴.

Par exemple, on peut lire dans un rapport de la Commission de l'enseignement professionnel de 1993 intitulé *La perspective intégrée dans les programmes techniques : une voie d'avenir à consolider*, que la refonte des formations appelle plusieurs chantiers, et que l'un de ceux-ci :

[...] correspond au discernement d'un rapport signifiant à établir pour les étudiants et les étudiantes entre leur formation générale à parfaire au niveau collégial et leur formation technique.

⁸⁴ Ce caractère désordonné et contradictoire tend à confirmer la thèse de Freitag (1995, 2002) et Gagné (2002), à savoir que les institutions scolaires modernes, à portée idéelle et idéale, tendent à se transformer en organisations dont la forme résulte de la gestion de différents « inputs » contradictoires.

Il est impérieux de contrer la tendance assez répandue à un certain enfermement disciplinaire au secteur technique, ce qui correspondrait à un appauvrissement de la formation et de ses fondements mêmes (44).

Ainsi, il est implicitement postulé que la formation générale, donc la philosophie, possède un caractère propre, et qu'il convient non seulement de respecter ce caractère propre, mais aussi de le valoriser dans les programmes techniques afin de ne pas réduire les formations techniques à une fonction étroitement utilitaire (30), et contrer ainsi les effets d'une « hyperspécialisation » et de « l'hypertechnologie » (9). On retrouve ici des considérations très apparentes au Rapport Parent.

Mais aussi, le rapport du CSE de 2000-2001, intitulé *La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique ?*, constitue une réflexion critique de fond sur les pressions exercées par les logiques marchandes sur l'éducation, et constitue aussi un solide argument de défense face à ces logiques marchandes en réaffirmant le rôle central de l'État dans la vie sociale en général et dans le processus éducatif en particulier (CSE, 2001). D'ailleurs cette idée sera également reprise dans le rapport de 2001-2002 du CSE, intitulé *La gouverne de l'éducation ; priorité pour les prochaines années*.

Comment alors y aller d'analyses unidirectionnelles postulant qu'il y aurait en ce moment une idéologie unique s'imposant de façon indifférenciée aux différents organismes consultatifs en éducation et au ministère de l'Éducation ? Cette position, que l'on a rencontrée régulièrement dans la littérature, nous semble intenable.

Il apparaît alors, à travers le maintien du programme collégial de philosophie, que le concept de « postmodernité », bien qu'heuristique, est superfétatoire pour décrire la situation éducative actuelle.

CONCLUSION

Les transformations profondes qu'ont subies ou que sont en train de subir les sociétés contemporaines nécessitent des transformations correspondantes dans l'éducation (...). Mais si nous savons bien que des changements sont nécessaires, nous savons mal ce qu'ils doivent être.

Émile Durkheim, Éducation et sociologie.

a. Rappel de la démarche

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons vu que depuis la création des cégeps, la place accordée à l'enseignement de la philosophie semble avoir substantiellement changé. De discipline appelée à prendre une place considérable dans les curriculums collégiaux pour aider les étudiants à effectuer une véritable *Bildung*, elle est vite devenue une discipline posant de sérieux défis à la réussite scolaire et qu'il convenait d'encadrer. Dans le discours officiel, on a bien souvent légitimé ces transformations par des déficiences internes qui seraient propres à cet enseignement. Qu'il nous soit toutefois permis de conclure ici que les véritables raisons des transformations que l'on a exigées de cet enseignement sont plus profondes, plus structurantes, - plus philosophiques osons-nous dire. Dans cette optique, nous croyons avoir montré que les nouvelles exigences imposées à cet enseignement participent d'une vaste crise de l'éducation, dont les contours et ressorts se font de plus en plus nets. Ainsi, l'objet de ce mémoire a été de montrer que la « crise » de l'enseignement de la philosophie au cégep n'est qu'un cas - mais immensément représentatif - d'une crise beaucoup plus vaste.

Dans un premier chapitre, à l'aide de Jean-François Lyotard, Marcel Gauchet et Michel Freitag, nous avons vu que notre époque entretient un rapport complexe et ambigu avec une conception libérale et moderne de l'éducation sur le plan du statut du savoir, des pédagogies

et du rôle des institutions scolaires. En bref, avec Lyotard, nous avons vu que par les pressions provenant de la mise en application d'un nouveau critère d'évaluation des savoirs dit de performativité, les savoirs modernes de type narratif subissent un lent processus de délégitimation (de perte d'autorité) au profit des savoirs plus techniques, plus concrètement utilisables pour l'augmentation de la puissance nationale dans le grand jeu de la mondialisation. Avec Gauchet, nous avons vu que le processus d'individuation propre aux démocraties occidentales depuis la modernité a fini par reconfigurer tout le système scolaire en fondant les curriculums proposés aux étudiants à partir de la notion d'intérêt, développant ainsi une nouvelle approche pédagogique centrée sur l'activité de l'enfant et sur ses intérêts particuliers. Gauchet affirmait que ces demandes individuelles de justification (« À quoi ça me sert à moi? ») finissent par enlever la dimension collective et politique à l'école et que, de la sorte, la démocratie moderne, qui est portée par un processus d'individuation, est appelée à se retourner contre elle-même, car elle ne forme plus les citoyens dont elle a pourtant besoin. Et finalement, avec Freitag, nous avons vu que les institutions scolaires, qui dans la modernité visaient une finalité idéale et politique en formant des citoyens, et en instituant la société politique elle-même, deviennent de plus en plus des systèmes organisationnels répondant aux impératifs économiques de notre société marchande.

En se fiant aux auteurs choisis, nous avons montré qu'il y avait apparition de nouvelles exigences éducatives qui changeaient passablement le sens des savoirs et qui possédaient une double visée, à savoir l'intégration de l'éducation à l'économie et la recherche d'un nouveau rapport aux normes.

L'enseignement collégial de la philosophie étant un vestige d'une conception moderne de l'éducation, nous croyons avoir montré qu'il était prévisible que cette forme d'enseignement soit, dans son fond et dans sa forme, plus menacée que d'autres par ce changement d'exigences éducatives, par ces nouvelles finalités imposées au système d'éducation. Or, lorsqu'on a fait la somme de ces exigences, on a pu se demander, avec Lyotard et Freitag, si on n'était pas sorti d'un paradigme éducatif proprement moderne et humaniste, pour entrer dans un âge postmoderne?

Pour répondre à cette question, nous avons montré que l'analyse philosophique conceptuelle seule ne suffisait pas, et qu'il nous fallait mesurer la prégnance, la force structurante des idéaux modernes dans nos pratiques éducatives concrètes, et voir comment ces idéaux étaient encore agissants dans la forme et la finalité que l'on entend donner à notre système d'éducation. Ainsi, dans une deuxième partie, nous avons fait une analyse de quelques documents officiels (Rapport, Réforme, Avis du Conseil Supérieur de l'Éducation) qui jalonnent l'histoire des cégeps québécois et l'enseignement collégial de la philosophie. Par cette analyse de discours à caractère socio-historique, nous avons été à même de constater dans les textes officiels que les trois ressorts de la crise nommés dans la première partie - changement du statut du savoir, des pédagogies et du rôle des institutions scolaires - sont à l'œuvre dans la place que l'on veut accorder à l'enseignement de la philosophie au cégep, ainsi que dans les modifications de ses corpus d'enseignement.

Dans le deuxième chapitre, il est donc apparu que le Rapport Parent a amorcé une véritable refonte du système d'éducation québécois en réactivant en partie l'idéal éducatif moderne - et en l'ajustant aux réalités de la société contemporaine : on parlait alors d'un « nouvel humanisme » - mais aussi, en recentrant les formations et le mode d'organisation des établissements scolaires postsecondaires sur les besoins du marché du travail. Dans ce contexte, et pour que les formations collégiales ne soient pas de strictes formations professionnelles, nous avons vu que les auteurs du Rapport Parent avaient mis en place un vaste programme obligatoire de formation générale dans lequel s'inscrivaient quatre cours obligatoire de philosophie. Et c'est entre autres cette formation philosophique qui devait occuper la fonction de réactiver l'idéal libéral et humaniste des modernes.

Or, nous avons vu que la philosophie collégiale, bien qu'instaurée dans un souci moderne de *Bildung* par les auteurs du Rapport Parent, s'est graduellement fait rejeter au cours des ans : premièrement parce qu'elle est une forme de discours narratif inopérante et non performative dans le grand jeu de la mondialisation et du développement de la puissance nationale (Lyotard, 1979) : en d'autres mots, le corpus à l'étude dans les cours de philosophie ne fait plus *autorité*. Elle s'est fait également rejeter parce que les étudiants, dont les intérêts particuliers sont de plus en plus invoqués pour fonder les curriculums, rejettent massivement ce type d'enseignement qui ne leur est pas professionnellement pertinent (Gauchet 2008,

2002; Gendron et Provencher, 2002); et finalement, cet enseignement s'est fait rejeter parce qu'il ne correspond plus tout à fait à la grande finalité maintenant dévolue au système d'éducation postsecondaire québécois : celle de former des travailleurs compétents et de répondre aux exigences du marché du travail (Freitag 2002, 1995; Gagné, 2002).

Ainsi, sous la force de ces lignes de pressions convergentes, nous avons montré que la philosophie a été amenée à modifier à la fois son discours légitimateur et ses corpus d'enseignement afin de répondre aux nouvelles demandes de justification. D'instance critique de la culture et des pouvoirs en place à ses débuts, elle a mis alors l'accent sur sa capacité à développer chez les étudiants des habiletés génériques (appelées compétences) pouvant servir dans leur programme de formation spécifique et sur sa capacité à transmettre les valeurs nécessaires au fonctionnement d'une démocratie pluraliste (LeVasseur 2000, 1999, 1997).

Le dernier chapitre de ce mémoire a donc tenté de retracer ce parcours de la philosophie collégiale et de voir comment le Québec, dans sa relation avec la philosophie collégiale, depuis le Rapport Parent, semble osciller entre maintien de l'idéal moderne et ajustement aux « impératifs » du monde contemporain.

b. Et finalement, modernité ou postmodernité?

Notre thèse c'est que l'enseignement de la philosophie sort passablement malmené de cette aventure collégiale de 45 ans. Notre nouveau rapport au savoir, l'essor des nouvelles pédagogies et la nouvelle finalité de formation professionnelle attribuée aux établissements collégiaux québécois ont eu pour effet de progressivement discréditer cet enseignement philosophique et de le rendre subalterne aux programmes de formations spécifiques. Or, si nous pouvons affirmer que c'est là une conséquence logique de l'ambivalence du Rapport Parent, il s'agit néanmoins d'un travestissement de l'esprit (et de la lettre) de ce Rapport, et d'une sortie - graduelle mais certaine - de son « nouvel humanisme ».

Nous avons finalement vu que l'existence d'un enseignement obligatoire de la philosophie au cégep, quoi que précaire, se pose comme un paradoxe qui démontre qu'il convient de relativiser les thèses dramatiques de Lyotard et Freitag sur l'avènement d'une

postmodernité (chap. 1). Bien sûr cet enseignement est menacé de toutes parts par les nouvelles exigences du monde contemporain (nouveau statut des savoirs, nouvelles pédagogies et nouveau rôle des institutions), semblant ainsi valider les thèses catastrophistes des deux auteurs susmentionnés. Par contre, la permanence même d'un tel enseignement vient également démontrer un souci des acteurs québécois du milieu de l'éducation de préserver, somme toute, une certaine finalité politique et proprement moderne aux cégeps québécois. En somme, l'instrumentalisation du système d'éducation annoncée en grande pompe est un processus en cours qu'on ne peut pas nier –et qui semble s'accélérer – mais qui n'est pas encore totalement bouclé sur lui-même.

Il apparaît alors, à travers l'étude concrète des transformations de l'enseignement de la philosophie au cégep, que même si les idéaux modernes sont en quelque sorte en train de se renverser sur eux-mêmes sous l'impulsion des nouveaux « impératifs » contemporains imposés aux institutions scolaires (Gauchet, 2002), que ces idéaux sont toutefois encore suffisamment structurants dans le milieu éducatif, même dans leur forme inversée, pour que l'on parle de notre époque comme d'une « modernité tardive » plutôt que d'une postmodernité.

Nous pouvons alors conclure qu'il y a un mouvement très fort qui nous pousse *vers l'abandon d'une philosophie moderne de l'éducation*, mais cet abandon n'est pas encore totalement effectué.

c. Repenser la place de la philosophie collégiale : perspectives d'avenir

À l'aune de la récente crise étudiante du « Printemps érable », ce serait faire preuve de beaucoup d'imagination et de naïveté que d'être optimiste vis-à-vis l'avenir de la philosophie collégiale, et plus largement de l'ensemble du « système » d'éducation québécois. Bien sûr, la hausse des frais de scolarité imposée par le gouvernement Charest a été momentanément abolie, mais cela ne change pas grand-chose au fond de l'affaire : lors de cette crise sociale, rares sont ceux qui se sont opposés à cette hausse en invoquant un argumentaire humaniste et *moderne*, pour défendre une conception proprement libérale de l'éducation. Par contre, plus

nombreux ont été les acteurs politiques et les citoyens québécois qui ont défendu une conception utilitaire d'une éducation postsecondaire, dans laquelle l'éducation est considérée comme un « investissement rentable » destiné à l'employabilité. Ainsi, bien que la hausse des frais de scolarité proposée par le gouvernement Charest ait été une idée largement contestée dans l'ensemble de la population québécoise, l'idée d'une éducation postsecondaire en tant qu'« investissement rentable » le fut beaucoup moins, se frayant de la sorte, insidieusement et profondément, un chemin dans la conscience populaire. Il s'agira peut-être là de la conséquence la plus durable de cette crise sociale. D'une certaine façon, ce mémoire se veut une alternative à cette étroite conception des choses.

Il est donc moins question ici de tenter de trouver une solution pour sauver à tout prix la philosophie collégiale, car celle-ci n'est pas immédiatement menacée, mais il est question plus largement de tenter de sauver ce qu'il peut rester d'une conception moderne et humaniste de l'éducation. Voilà le défi qui nous attend : il nous faut élaborer une conception éducative dans laquelle les institutions scolaires postsecondaires ne seraient pas vues principalement comme des pourvoyeuses de main-d'œuvre pour une économie émancipée du social. Il nous faut élaborer une conception dans laquelle la culture générale ne serait pas vue comme quelque chose d'extérieur à soi, utile seulement pour épater la galerie dans les cocktails mondains, mais comme quelque chose de constitutif du soi qu'il convient d'acquérir afin de se connaître soi-même. Bref, élaborer une conception éducative dans laquelle la culture apparaît comme un dédoublement – une représentation de soi – nous permettant une mise à distance *réfléchie* de ce qui nous constitue. Ce n'est qu'à ce prix élevé que la philosophie collégiale et les autres disciplines participant à la formation de l'esprit pourront finalement retrouver une place réellement significative dans les curricula et dans le cœur des autorités et des étudiants.

BIBLIOGRAPHIE

- ARENDT, Hannah (1954). *La crise de la culture*, France, Folio.
- ARENDT, Hannah (1961). *La condition de l'homme moderne*, France, Agora.
- BAILLARGEON, Normand (2011a), *L'éducation*, Paris, GF Flammarion.
- BAILLARGEON, Normand (2011b). *Liliane est au lycée : est-il indispensable d'être cultivé ?*, Paris, Flammarion.
- BAILLARGEON, Normand (2011c). *Je ne suis pas une PME. Plaidoyer pour une université publique*, Montréal, Éditeur Poètes de brous.
- BAILLARGEON, Normand (2009). *Contre la réforme. La dérive idéologique du système d'éducation québécois*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- BAILLARGEON, Normand (2006). *La réforme de l'éducation : une faillite philosophique*, in *Possible*, Vol. 30, numéro 1, pp.139-184.
- BEAUDIN, Évelyne (2011). *La création des cégeps. Le Rapport Parent et les débats parlementaires de 1967*, Fondation Jean-Charles-Bonenfant, Assemblée nationale, Québec.
- BÉLANGER, Antoine (2008). *Analyse critique des valeurs explicites et implicites du discours de la réforme en éducation au Québec*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- BERGER, Gaston (1967). *L'homme moderne et son éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BONNY, Yves (2004). *Sociologie du temps présent. Modernité avancée ou postmodernité?*, France, Armand Colin.
- BOULAD-AYOUB, Josiane (2006). *L'enseignement de la philosophie au Canada et au Québec. Perspectives actuelles*, 5 août : <http://www.unesco.chairephilo.ugam.ca/Unesnoenseignphiloyoub%5B2%5D.pdf>
- BOULAD-AYOUB, Josiane et Daniel DUMOUCHEL (1998). « La situation des études modernistes en philosophie », in *La pensée philosophique d'expression française au Canada*, Coll. Zêtêsis, Québec, Les presses de l'université Laval, pp. 183-206.
- BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON (1970). *La reproduction*, Paris, Éd. De Minuit.
- BRUNEAULT, Frédérick (2004). « Savoir scientifique et légitimation: l'état postmoderne des rapports entre science et philosophie selon Jean-François Lyotard », in *Phares*, volume 5. <http://www.ulaval.ca/phares/vol5-automne04/texte03.html>

- CHARBONNEAU, François, Normand LACHARITÉ et André VIDRICAIRE (1972). *Les professeurs de philosophie des collèges du Québec : leur représentation de la philosophie comme savoir et comme pratique*, Rapport d'enquête, APPEC, mars.
- CHÂTELET, François (1970). *La philosophie des professeurs*, Paris, Éd. Grasset.
- CHEVRIER, Marc (dir.) (2010). *Par-delà l'école-machine*, Montréal, Éd. MultiMondes.
- CHOMSKY, Noam et Normand BAILLARGEON (2010). *Pour une éducation humaniste*, Paris, L'Herne.
- COMITÉ DE PHILOSOPHIE DES UNIVERSITÉS DE LANGUES FRANÇAISES (1992). *Le renouveau de la formation au collégial : le rôle de la philosophie*, mémoire déposé à la Commission de l'éducation sur l'enseignement collégial québécois, septembre.
- COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (2008). *Évaluation des programmes du renouveau de l'enseignement collégial : rapport synthèse*. Édition Publication gouvernementale, Québec.
- COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (2001). *Évaluation de la mise en œuvre de la composante de la formation générale dans les programmes d'études*, rapport synthèse, Québec.
- CONDORCET, Marquis de Jean-Antoine-Nicolas de Caritat (1791). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, GF-Flammarion, 1994.
- CONSEIL DES COLLÈGES (1992). *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2010b). *Les services offerts aux entreprises par le réseau de l'éducation : pour un meilleur accès aux ressources collectives*. Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2008). *Au collégial – l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2002a). *Rapport annuel 2001-2002 sur l'état et les besoins de l'éducation. La gouverne de l'éducation, priorités pour les prochaines années*, Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2002b). *Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite*, avis au ministre de l'Éducation, Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2001). *La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique?* Rapport annuel 2000-2001, Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *L'éducation à la citoyenneté*, Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1997). *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*. Québec.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiant*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993). *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*, Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1987). *Les défis éducatifs de la pluralité*, Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1975). *Le collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial* (Rapport Nadeau), Gouvernement du Québec.
- COHEN-BACRIE, Pierre (1992). « Le rôle de la philosophie dans le renouveau du DEC », *Philosopher*, No 13.
- CORBO, Claude (2002). *L'éducation pour tous. Une anthologie du Rapport Parent*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- DANDURAND, Pierre (1990). « Démocratie et école au Québec : bilans et défis », in *L'éducation, 25 ans plus tard! Et après?*, Québec, Institut québécois de la recherche sur la culture.
- DESAUTELS, Luc (2004a). *Le cours de philosophie éthique propre au programme au collégial : bilan d'une étude exploratrice, descriptive et évaluative de la situation actuelle*, Rapport de recherche, Cégep régional de Lanaudière à l'Assomption.
<http://www.cegep-lanaudiere.qc.ca/Repertoire/000191/Fichiers/ldrapportfinal.pdf>
- DESAUTELS, Luc (2004b). « Intérêt des élèves et réussite du cours de philosophie « propre au programme » : d'abord une affaire de pédagogie ! », in *Pédagogie collégiale*, Vol. 18, no 2, Décembre, pp. 21-26.
- DESAUTELS, Luc (2002). « Le cours de philosophie éthique propre au programme au collégial : en récoltons-nous les fruits attendus ? », in *Pédagogie collégiale*, Vol. 16, no 2, Décembre, pp. 13-16.
- DESPRÉS, Pierre (2003). « L'enseignement public de la philosophie au Québec depuis trente-cinq ans », in *Pédagogie collégiale*, Vol. 17, no 1, Octobre, pp. 11-17.
- DUMONT, Fernand (1968). *Le lieu de l'homme*, Montréal, Bibliothèque québécoise.
- DUMONT, Fernand (1971). « Le rôle du maître : aujourd'hui et demain », *Action pédagogique*, no 17, pp. 50-61.
- DUMONT, Fernand (1973). *Chantier*, Montréal, Hurtubise HMH.
- DUMONT, Fernand (1981). *L'anthropologie en l'absence de l'homme*. Paris, P.U.F.
- DUMONT, Fernand. (1987). *Le sort de la culture*, Montréal, L'Hexagone.
- DURKHEIM, Émile (1922). *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.
- FORQUIN, Jean-Claude (1991). « Justification de l'enseignement et relativisme culturel », in *Revue française de pédagogie*, 97, pp. 13-30.
- FORQUIN, Jean-Claude (1989). « La philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations et principaux apports depuis 1960 », in *Revue française de pédagogie*, Paris, No 89 oct. -nov. -déc. pp. 71-92.

- FOUCAULT, Michel (1984). « Qu'est-ce que les lumières? », in *Dits et écrits*, tome IV Gallimard, pp.562-578.
- FREITAG, Michel (2002a). *L'oubli de la société*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- FREITAG, Michel (2002b). « L'université aujourd'hui : les enjeux du maintien de sa mission institutionnelle d'orientation de la société », in *Main basse sur l'éducation*, Montréal, Nota Bene.
- FREITAG, Michel (1995). *Le naufrage de l'université*, Montréal, Nota Bene.
- GAGNÉ, Gilles (2002). « L'école au Québec : un système qui parasite les institutions », in *Main basse sur l'éducation*, Montréal, Nota Bene.
- GAUCHET, Marcel, BLAIS, M.-C. et D. OTTAVI (2008). *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock.
- GAUCHET, Marcel, BLAIS, M.-C. et D. OTTAVI. (2003). *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Hachette.
- GAUCHET, Marcel (2002). *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard.
- GADAMER, Hans-Gorge (1996). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris, Seuil.
- GENDRON, Diane et Martin PROVENCHER (2003). *Philosopher au collège. Philosophie et rationalité. Enquête sur la perception des étudiants*. Collège de Rosemont.
- GOYARD-FABRE, Simone (1987). *Philosophie politique, XVIe – XXe siècles (Modernité et humanisme)*, Paris, P.U.F.
- HABERMAS, Jürgen (1990). « Connaissance et intérêt » (1965) in *La technique et la science comme idéologie*, Trad. Jean-René Ladmiral, Paris, Gallimard.
- HÉBERT, Robert (2002). « Éducation, zapping provincial et philosophie. Bref mémoire », in *Pratiques de la pensée. Philosophie et enseignement de la philosophie au cégep*, Montréal, Liber.
- INCHAUSPÉ, Paul (2008). *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*, Gatineau, Liber.
- INCHAUSPÉ, Paul (2002). « Préface », in *Pratiques de la pensée. Philosophie et enseignement de la philosophie au cégep*, Montréal, Liber.
- Lajoie, Andrée (2009). *Vive la recherche libre!*, Montréal, Éd. Liber.
- LAMARRE, Jean-Marc (2007). « La croyance en l'école à l'épreuve de la postmodernité : peut-on apprendre sans faire crédit au maître et à la culture enseignée? », in *Recherches en éducation*, pp. 91-101, No 2, Janvier, Nantes.
- LAVOIE, Mathieu (2006). « La crise de l'éducation et la philosophie au cégep », in *Revue Phares*, Volume 6, Hiver. <http://www.ulaval.ca/phares/vol6-hiver06/texte10.html>
- LENOIR, Yves (2005). « Le «rapport Parent», point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine », in *Canadian Journal of Education*, 28, 4, pp 638-668. <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE28-4/CJE28-4-lenoir.pdf>
- LEMAÎTRE, Denis (2007). *Le courant des « pédagogies actives » dans l'enseignement supérieur : une évolution postmoderne?*, in *Recherches en éducation*, pp. 81-90, No 2, Janvier, Nantes.

- LEROUX, Georges (2007). *Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme*, Montréal, Fides.
- LEROUX, Georges (2004). *Entretien avec Georges Leroux : l'enseignement de la philosophie au collégial*, Revue Phares, Volume 4, Québec.
- LEROUX, Georges (1998). *Les tâches de la philosophie au collégial : pour un nouvel argumentaire*, conférence prononcée au XVe colloque annuel de la Société de philosophie du Québec le 23 octobre. <http://www.agora.crosemont.qc.ca/dphilo/concours/publications/Leroux2004.pdf>
- LEROY, Michel (2011). *Université, enquête sur le grand chambardement*, Paris, Éd. Autrement.
- LEVASSEUR, Louis (2006). « Éducation à la citoyenneté et missions d'instruction et de socialisation de l'école québécoise », in *Canadian Journal of Education*, 29, 3, pp. 611-634.
- LEVASSEUR, Louis (2003). « Transformations culturelles et normatives dans le système d'éducation au Québec », in Jean-Pierre Dupuis (direction), *Des sociétés en mutation*, Nota Bene, pp. 201-225.
- LEVASSEUR, Louis (2002). « Pressions sociales et transformations de la culture scolaire au Québec », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, no 1, pp. 21-38.
- LEVASSEUR, Louis (2000). « La dérive instrumentale de la formation générale dans les collèges », in *Sociologie et société*, vol. 32, 2000, pp. 197-211.
- LEVASSEUR, Louis (1999). « La métamorphose du politique et ses incidences sur l'éducation au Québec », in *Cahier de recherches sociologique*, no 32, pp. 143-162.
- LEVASSEUR, Louis (1998). « La formation générale en tant que projet critique et herméneutique », in *Revue internationale d'études québécoises*, vol. 1, no 2, pp. 29-43.
- LEVASSEUR, Louis (1997). *Savoirs traditionnels, savoirs modernes et enseignement philosophique de niveau collégial dans la modernité québécoise*, thèse de doctorat, Département de sociologie, Université de Montréal, juin, 433 pages.
- LOMBARD, Jean (2003). *Hannah Arendt. Éducation et modernité*, Paris, L'Harmattan.
- LYOTARD, Jean-François (1979). *La condition postmoderne*, Paris, Éditions de Minuit.
- LUSSIER, Pierre (2003). « L'université du Rapport Parent », in *Bulletin d'Histoire politique*, décembre.
- MARTINEAU, Jean-François (1989). *L'enseignement de la philosophie et l'approche-programme*, disponible en ligne sur le site de la *Revue de pédagogie collégiale*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2011). *Consultations régionales - Document d'appui à la réflexion - L'amélioration de l'adéquation entre la formation et les besoins du marché du travail : une contribution au développement du Québec*, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2011). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*, Gouvernement du Québec.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2004). *Briller parmi les meilleurs*, Gouvernement du Québec
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004). *Orientations ministérielles*, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997a). *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997b). *L'école, tout un programme. L'Énoncé de politique éducative*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1996). Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996. *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE. (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, Québec.
- MONCHATRE, Sylvie (2009). « Normalisation des compétences et rationalisation pédagogique. Le cas de la formation technique au Québec. », in *Recherches en éducation*, pp. 41-51, No 7, Juin, Nantes.
- MONCHATRE, Sylvie (2008). « Compétences, normes et standardisation : les voies de la rationalisation des systèmes de formation professionnelle au Québec », in *Actes du colloque « Ce que l'école aux individus »*, CENS & CREN, Octobre.
- MOREAU, Didier (2010). *De la recherche en philosophie de l'éducation*, CREN, Université de Nantes.
- NUSSBAUM, Martha C. (2011). *Les émotions démocratiques : Comment former le citoyen du XXI^e siècle*, Éd. Climat.
- NUSSBAUM, Martha C. (2010). *Not for profit: Why democracy need humanities*, Princeton University Press.
- NUSSBAUM, Martha C. (1997). *Cultivating humanity – A classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press.
- PANACCIO, Claude (1974). « La philosophie dans l'enseignement collégial. », mémoire soumis au Conseil Supérieur de l'Éducation par l'Assemblée de coordination provinciale de l'enseignement de la philosophie, in *Bulletin de la société de philosophie du Québec*, pp. 21-39.
- PETRELLA, Ricardo (2000). « Cinq pièges tendus à l'éducation », in *Le monde diplomatique*, octobre 2000, p.6-7.
- PICHETTE, Jean (2002). « L'éducation dans le miroir (brisé) du politique. Critique de la déraison pédagogique. », in *Main basse sur l'éducation*, Montréal, Nota Bene.
- RAPPORT PARENT (Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec). Gouvernement du Québec
 (1963) Volume 1 : *Les structures supérieures du système scolaire*
 (1964) Volume 2 et 3 : *Les structures pédagogiques du système scolaire*
 (1966) Volume 4 et 5 : *L'administration de l'enseignement*
- REBOUL, Olivier (1989). *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF.
- ROCHER, Guy (1973). *Le Québec en mutation*, Montréal, Hurtubise HMH.
- ROCHER, Guy (1988). « Les cégeps: hier à aujourd'hui. Et demain ? », in *Actes du colloque tenu le 23 mars 1988 dans le cadre des 20 ans de cégeps*, Cégep Joliette de Lanaudière.

ROCHER, Guy (2004a). « Un bilan du rapport Parent : vers la démocratisation », in *Bulletin d'Histoire politique*, vol. 12, no 2, hiver 2004, pp. 117-128.

ROCHER, Guy (2004b). *À la défense du réseau collégial*, intervention de monsieur Guy Rocher lors des journées de réflexion et de mobilisation « À la défense du réseau collégial fneeq CSN » des 12 et 13 février 2004, Montréal.

Accessible en ligne. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.rog.ala>

ROCHER, Guy, et Fernand DUMONT (1961). « Introduction à une sociologie du Canada français », in *Recherches et débats*, Paris, Centre catholique des intellectuels français, cahier no 34, mars, pp.13-38.

SIMARD, Jean-Claude (2010). *L'apprentissage de la liberté : quatre décennies d'expérimentation philosophique au collégial*, Québec, Presses de l'Université Laval.

SIMARD, Jean-Claude (1998a). La philosophie française des XIXe et XXe siècles, in *La pensée philosophique d'expression française au Canada*, Coll. Zétésis, Québec, Les Presses de l'Université Laval, pp.45-118.

SIMARD, Jean-Claude (1998b). « Philosophie et recherche au niveau collégial », in *La pensée philosophique d'expression française au Canada*, Coll. Zétésis, Québec, Les presses de l'université Laval, pp. 581-628.

SIMARD, Denis (2004). *Éducation et herméneutique*, Québec, Presses de l'Université Laval.

SIMARD, Denis (2000). « L'éducation peut-elle être encore une éducation libérale? », in *Revue française de pédagogie*, no 132, pp.33-41, France.

SOETARD, Michel (2007). « Crise de la modernité (de la postmodernité?), ressort de l'éducation. Rousseau, Pestalozzi et les autres... », in *Recherches en éducation*, pp.9-16, No 2, Janvier, Nantes.

TOURAIN, Alain (1992). *Critique de la modernité*, Paris, Fayard.

WAGNER, Peter (1996). *Liberté et discipline : les deux crises de la modernité*, Paris, Métailié.